Hiltraud Casper-Hehne/
Irmy Schweiger (Hg.)

Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien



Universitätsverlag Göttingen

Hiltraud Casper-Hehne / Irmy Schweiger (Hg.)

Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien



erschienen im Universitätsverlag Göttingen 2009

Hiltraud Casper-Hehne /
Irmy Schweiger (Hg.)

Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien

Sommerschule für Alumni
aus Osteuropa und der Welt
16.-27. August 2009



Universitätsverlag Göttingen
2009

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Anschrift der Herausgeber
Seminar für deutsche Philologie
Abteilung interkulturelle Germanistik
Georg-August Universität Göttingen
Käthe-Hamburger-Weg 6, 37073 Göttingen

Wir bedanken uns für die Förderung
durch den DAAD
im Rahmen des ‚Alumni-Plus'-Programms.



Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



In Zusammenarbeit mit dem
Alumni-Büro der
Georg-August-Universität Göttingen

Satz und Layout: Wiebke Schuldt
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

http://univerlag.uni-goettingen.de
ISBN: 978-3-941875-46-3

Inhaltsverzeichnis

Geleitworte

Interkulturelle Germanistik

… in Göttingen

… in der Welt

Kulturelle Vielfalt

… deutscher Sprache und Sprachvermittlung

Werkstattberichte

… und Medien

Werkstattberichte

Essay & Literatur

Geleitwort

Bernd Hackstette

Für die Georg-August-Universität Göttingen sind ihre ehemaligen Studierenden und Wissenschaftler wichtige Partner auf dem Weg hin zu einer der führenden Forschungsuniversitäten in Europa, an der begabte junge Menschen für die großen Herausforderungen der Zukunft gerüstet werden.

Gefördert durch den Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) bietet die Georgia Augusta ihren ausländischen Ehemaligen in Sommerschulen und Expertenseminaren regelmäßig die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Fortbildung und zum akademischen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen an ihrem ehemaligen Studienort.

An verschiedenen Fakultäten haben in den vergangenen Jahren wissenschaftliche Fortbildungen für ausländische Alumni stattgefunden und es ist auf diesem Wege gelungen, das internationale Alumni-Netzwerk unserer Universität deutlich auszubauen.

Die Interkulturelle Germanistik engagiert sich bereits seit mehreren Jahren mit eigenen Fortbildungsangeboten für Alumni und wird auch in Zukunft Alumni-Seminare anbieten. So fand erstmals im Sommer 2007 ein Alumni-Expertenseminar mit der thematischen Ausrichtung „Deutschland und die Wende in Literatur, Sprache und Medien: Interkulturelle und kulturkontrastive Perspektiven" statt. Eingeladen waren vor allem Alumni aus China, Japan und Korea und das einwöchige Expertenseminar hatte es sich zur Aufgabe gemacht, sich in den unterschiedlichen Bereichen kultureller Produktion – Sprache, Literatur und Film – mit der Möglichkeit der Herausbildung einer (neuen) deutschen Identität auseinander zu setzten. Um „Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien"

drehten sich zwölf Tage lang Vorträge, Workshops, Kulturveranstaltungen und Fachexkursionen der diesjährigen Alumni-Sommerschule. 24 Germanistinnen und Germanisten, angereist vorwiegend aus osteuropäischen Ländern, setzten sich mit wissenschaftlichen Fragestellungen auseinander, die Folgen multikultureller bzw. durch Migration geprägter Gesellschaften thematisierten. Eine Herausforderung, die nicht nur für Deutschland, sondern auch für all die Länder zutrifft, aus denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Sommerschule stammen und in denen sie leben. Die Alumni-Sommerschule 2009 verstand sich daher als Plattform, sich mit den diesen Prozessen einhergehenden Problemen, Neuerungen und Perspektiven auseinanderzusetzen.

Die vorliegende Dokumentation ermöglicht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Rückblick auf die Alumni-Sommerschule 2009, soll aber auch weiteren Interessierten das Thema näher bringen. Insbesondere jedoch soll sie unsere Ehemaligen in aller Welt ermutigen, den Kontakt zu ihrer Alma Mater zu intensivieren.

Vorwort

Hiltraud Casper-Hehne / Irmy Schweiger

Veränderungen durch Migration und mehrfach kulturell geprägte Gesellschaften – und die deutsche gehört hier seit geraumer Zeit dazu – sind zur politischen Herausforderung in nahezu allen europäischen Ländern geworden. Dies verlangt zum einen nach wissenschaftlicher Erforschung und Analyse und zum anderen nach einer bildungspolitischen Praxis. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit inter-, trans- und multikulturellen Phänomenen sowie die praktische Umsetzung der hierin gewonnenen Erkenntnisse sind Aufgaben, denen sich die Interkulturelle Germanistik, als eine angewandte Wissenschaft, widmet.

Im Sommer 2009 lud die Abteilung Interkulturelle Germanistik der Georg-August-Universität zusammen mit dem Alumni-Büro zu einer zehntägigen Sommerschule unter dem Titel „Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien: Interkulturelle und kulturkontrastive Perspektiven" ein. Dank der großzügigen Unterstützung des DAAD konnten über zwanzig – vorwiegend osteuropäische – Alumni, die sich in ihren Heimatländern für die Verbreitung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur engagieren und deren Wirken in besonderem Maße eine Brücke zu Deutschland und zur Universität Göttingen bildet, nach Göttingen „zurückkehren".

Im Zentrum der Sommerschule stand der gemeinsame Dialog und Austausch über kulturwissenschaftliche Konzepte, Themen und Perspektiven, die in den letzten Jahren unterschiedlich prominent Eingang in die germanistische Literatur- und Sprachwissenschaft gefunden haben. Hier zeigte sich erstmals ein sehr großer Diskussionsbedarf, und der Wunsch, das wissenschaftliche Gespräch fortzusetzen, entwickelte sich zu einem klaren Vorhaben. In einer Reihe von Impulsreferaten

und Workshops von Lehrenden der Universität Göttingen und Experten von außerhalb wurde nach den unterschiedlichen Facetten kultureller Vielfalt, wie sie sich in Literatur, Sprache und Medien widerspiegelt, gefragt. Außerdem wurden entsprechende Konzepte interkultureller Didaktik und neuere Tendenzen der Entwicklung von Lehrmaterialien im Rahmen germanistischer Ausbildung exemplarisch vorgestellt. Vor allem jedoch bot sich die Möglichkeit der Begegnung mit Künstlerinnen und Künstlern, die mit ihren Werken Interpretationen oder gar mögliche Handlungsstrategien (Probehandlungen in der Fiktion?) in einer von Migration und kultureller Vermischung geprägten globalisierten Welt aufzeigen. Dazu gehörten neben dem eindrücklichen Theaterbesuch über das Grenzdurchgangslager „Friedland" in der Saline Luisenhall auch die äußerst unterhaltsame Lesung „'Kühle Religionen' Poesie & Wein" mit dem Lyriker, Übersetzer und Verleger Hans Thill im Göttinger Apex; ebenso der Besuch des Chamisso-Preisträgers und Autors Franco Biondi, der im Goethe-Institut aus seinem Buch „Die Karussellkinder" las und Auskunft über sein Leben als italienischstämmiges Schaustellerkind und nunmehr Autor und Psychotherapeut gab.

Der Impuls der Veranstalter, die Sommerschule als gemeinsames Forum des interkulturellen Dialogs bzw. dialogischer Interkulturalität auszuweisen, erwies sich als goldrichtig. Neben den festgelegten Impulsvorträgen und Workshops trugen die angereisten Alumni mit jeweils eigenen Vorträgen zu den fünf vorgegebenen Diskussionspunkten bei: Rolle und Status (interkultureller) Germanistik (1), kulturelle Vielfalt deutscher Sprache (2), Literatur (3) und Medien (4) sowie Konzepte interkultureller Didaktik (5). Sie sind als *Werkstattberichte,* die gewissermaßen Einsicht in die akademischen Denk- und Werkstätten geben, abgedruckt. Die Dokumentation ist leider nicht vollständig, was den zahlreichen anderweitigen Verpflichtungen der Vortragenden geschuldet ist. Die hier abgedruckten Beiträge wollen explizit als Diskussionsangebote gelesen werden, als dokumentierte Vorhaben des Wunsches, das wissenschaftliche Fachgespräch über nationale, kulturelle und politische Grenzen hinweg fortzusetzen.

Ein großes Dankeschön an alle, deren Engagement, Umsicht und Unterstützung diesen Band hat Realität werden lassen.

Interkulturelle Germanistik in Göttingen

Irmy Schweiger

Einführung

Ein Indianer und ein Cowboy reiten in der Wüste aufeinander zu und bleiben voreinander stehen.

Indianer: (Handzeichen1: zeigt mit rechtem Zeigefinger auf den Cowboy)

Cowboy: (Handzeichen2: zeigt mit Zeige- und Mittelfinger ein Victory-Zeichen („V“) in Brusthöhe)

Indianer: (Handzeichen3: formt mit beiden Händen ein Dach über dem Kopf)

Cowboy: (Handzeichen4: macht eine schlängelnde Handbewegung vom Körper weg)

Beide reiten aneinander vorbei nach Hause.

Der Cowboy kommt nach Hause zu seiner Frau und erzählt: „Ich habe eben in der Wüste einen Indianer getroffen, dem habe ich es aber gezeigt!

Der hat gesagt: (Handzeichen1) ‚Halt! – oder ich erschieße Dich!‘,
da habe ich gesagt: (Handzeichen2) ‚Ich erschieße Dich zweimal!‘,
da hat er gesagt: (Handzeichen3) ‚Oh, dann gehe ich besser nach Hause!‘,
dann habe ich noch gesagt: (Handzeichen4) ‚O.K. dann schleich Dich!‘“

Der Indianer kommt nach Hause zu seiner Squaw und erzählt: „Ich habe eben in der Wüste einen Cowboy getroffen, der war ja blöd!

Ich habe gesagt: (Handzeichen1) ‚Hi! Wer bist Du?‘,
da hat er gesagt: (Handzeichen2) ‚Eine Ziege!‘

ich frage zurück: (Handzeichen3) ‚Eine Bergziege?', daraufhin er: (Handzeichen4) ‚Nee, eine Flussziege!'"



Ohne dieses anschauliche Beispiel überstrapazieren zu wollen, illustriert es doch auf komische Art und Weise die Wirkweise (inter-)kultureller Missverständnisse, die durchaus ihren Charme und Witz haben können, wenn kulturelle Codes derart falsch entziffert und interpretiert werden. Gleichzeitig weist es jedoch auch auf ein mögliches Gefahrenpotential, das gefährliche und uneinholbare Entwicklungen auslösen, Konflikte und Stereotypenbildungen heraufbeschwören kann.

Nun ist die Interkulturelle Germanistik nicht in erster Linie angetreten, kulturelle Codes zu entziffern. Verkürzt könnte man sagen, dass es vor allem darum geht, eben nicht nur auf den eigenen und damit sehr beschränkten Blick zu vertrauen, sondern die weltweit vielfältigen und kulturvarianten Perspektiven für den eigenen Verstehensprozess zu nutzen. Dies bedeutet auch, den Prozess genaueren Selbstverstehens zu befördern, da die Fremdstellungen eine Reflexion des je eigenen Standorts einschließen und verlangen. Die Interkulturelle Germanistik begreift sich daher nicht zuletzt als ein Forum des Austauschs und der Interaktion von Auslands- und Inlandsgermanistik.

In Göttingen sind inzwischen institutionalisierte Formen dieses Austauschs entstanden – die regelmäßig stattfindenden internationalen Sommerschulen, gemeinsame Lehrbuchentwicklungen interkultureller Lehrwerke oder die Planung eines internationalen Graduiertenkollegs sind nur einige Beispiele dafür. Seit 2008 gibt es an der Göttinger Abteilung Interkulturelle Germanistik zwei Masterstudiengänge, die den konzeptionellen, theoretischen und methodischen Fragestellungen

von Interkulturalität nachgehen. Der Studiengang „Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache" beschäftigt sich dabei insbesondere mit der wissenschaftlichen Beschreibung der deutschen Sprache und Kultur sowie deren didaktischer Vermittlung in interkulturellen Kontexten.[1] Der internationale Studiengang „Interkulturelle Germanistik Deutschland – China (mit Doppelabschluss)" dagegen wird je zur Hälfte in Göttingen und an einer der beiden chinesischen Partnerhochschulen (Nanjing Universität/Beijing Fremdsprachenuniversität) durchgeführt, mit dem Ziel, interkulturelle Kompetenz und kulturelle Expertise im Hinblick auf Deutschland und China bei den Studierenden auszubilden.[2]

Der folgende Beitrag soll kein Projektbericht werden (davon wurden allen Beteiligten im Laufe der Projektlaufzeit sowieso zu viele abverlangt), vielmehr sollen die unterschiedlichen Voraussetzungen der beiden Agenten (Deutschland und China) im Hinblick auf die gemeinsamen Ziele und Visionen noch einmal einer Betrachtung unterzogen werden. Denn fraglos sind hier unterschiedliche Bildungstraditionen und Lehr-/Lernkulturen aufeinander getroffen. Wenn sich trotz aller Unterschiedlichkeit perspektivisch eine plurale Einheit, eine Einheit der Vielfalt abzeichnet, so haben wir uns unserem selbst gesteckten Ziel immerhin schon ein Stückchen genähert. Nichtsdestotrotz ist für jede neue Fachentwicklung eine kontinuierliche Standortbestimmung unabdingbar, welche mit einer Reflexion der historischen Ausgangslage einhergehen muss.

Von Theorieschulen zu Methodenpluralismus

Im europäischen Wissenschaftszusammenhang gibt es kaum ein Fach, das sich in den letzten Jahrzehnten intensiver mit sich selbst und seinen eigenen Methoden beschäftigt hat, als die Germanistik. Die zahlreichen Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelbände zu literaturwissenschaftlichen Theorien und Methoden geben ein beredtes Zeugnis davon (vgl. u.a. Zymner 1999, 2003; Grübel 2001; Baasner 2001; Jaumann 2001). Sie dokumentieren aber auch, dass germanistische Theorien und Methoden (bislang) dazu tendierten, so genannte „Schulen" auszubilden, und das bedeutete: Wer sich der einen „Schule" zugehörig fühlte, schloss in der Regel andere Schulen aus. Wer sich beispielsweise einem sozialgeschichtlichen Ansatz verschrieb, arbeitete nicht diskursanalytisch oder rezeptionstheoretisch, und auch feministische Theorien waren dann nicht vorgesehen. So gesehen war der Methodenstreit innerhalb der Germanistik fester Bestandteil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Benthien/Velten 2002: 7).

---

[1] Detaillierte Informationen s. http://www.uni-goettingen.de/de/49760.html

[2] Insgesamt werden jährlich maximal zwanzig Studierende aus beiden Ländern ausgewählt (10 Göttingen, 5 Nanjing, 5 Beijing), um dadurch von vorneherein eine deutsch-chinesische Lehr- und Lernsituation zu schaffen. Weitere Informationen zu diesem Studiengang s. http://www.uni-goettingen.de/de/75539.html

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts jedoch scheint dieser Streit beigelegt bzw. irrelevant geworden zu sein. Die Rede ist nun vom „Zeitalter der Methoden nach den Methoden". Das bedeutet nichts anderes, als dass Methoden nicht länger antagonistisch und sich gegenseitig ausschließend gedacht werden, sondern nebeneinander und gleichzeitig existent: Ein Methodenpluralismus tritt an die Stelle von „Schulen". Methoden und Perspektiven gelten nunmehr als Produkt gegenseitiger Ergänzungen, Überlappungen, Überschneidungen sowie als Formationen aus Versatzstücken tradierter Methoden. Diese starke Vernetzung und das Ineinanderwirken der methodischen Ansätze werden gelegentlich mit „Hybridisierung" der Konzepte und Methoden bezeichnet. Denn diese grenzen sich nicht länger voneinander ab, sondern verschmelzen miteinander, so dass sich eine methodenpluralistische (oftmals interdisziplinäre) kulturwissenschaftliche Orientierung ergibt, die einer bis dato nahezu ausschließlich auf einen nationalen Kanon sich gründenden und rein philologisch ausgerichteten Germanistik neue Forschungsaspekte und Perspektiven hinzufügt. Im Kern sind sich Germanistinnen und Germanisten inzwischen darin einig, dass ihr Fach den Kulturwissenschaften zuzuordnen sei, wenngleich diese Diskussionen mit der Sorge einhergingen, dass der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden komme.[3] Trotz aller Kontroversen besteht jedoch Einigkeit darüber, dass es die philologische Basis des Fachs beizubehalten gelte.

Interkulturalität hat Konjunktur und ist keineswegs auf die Germanistik beschränkt. Im Gegenteil: Auch in anderen Geistes- und Kulturwissenschaften ist Interkulturalität zu einem zentralen Begriff, ja sogar Forschungsparadigma geworden. Man denke an Fragestellungen in der interkulturellen Pädagogik, Religionswis-

[3] Zu dieser Diskussion vgl. *Jahrbuch der Deutschen Schiller-Gesellschaft*: Diskussionsforum zum Thema „Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden?" Darin: Wilfried Barner (1997) Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden? Vorüberlegungen zu einer Diskussion (1997), 16, S. 1-8; Erste Diskussionsrunde: Wilfried Barner (1998) Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden? Zur ersten Diskussionsrunde (1998), 17, S. 457-462. – Doris Bachmann-Medick, Weltsprache der Literatur, S. 463-469. – Moritz Baßler, Stichwort Text. Die Literaturwissenschaft unterwegs zu ihrem Gegenstand, S. 470-475. – Hartmut Böhme, Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft, S. 476-485. – Heinz Schlaffer, Unwissenschaftliche Bedingungen der Literaturwissenschaft, S. 486-490. – Jörg Schönert, Warum Literaturwissenschaft heute nicht nur Literatur-Wissenschaft sein soll, S. 491-494. – Hinrich C. Seeba, Kulturkritik. Objekt als ‚subject'. Diskussionsbeitrag zum Gegenstand der Literaturwissenschaft, S. 495-502. – Wilhelm Voßkamp, Die Gegenstände der Literaturwissenschaft und ihre Einbindung in die Kulturwissenschaften, S. 503-507; Zweite Diskussionsrunde: Wilfried Barner, Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden? Zur zweiten Diskussionsrunde, (1999), 18, S. 447-450. – Ulf Abraham, Wie findet der Literaturunterricht seine Gegenstände? S. 451-453. – Klaus-Michael Bogdal, Gegenstand oder Subjekt?, S. 454-459. – Eckehard Czuka, Gegenstand der Literaturwissenschaft? Drei Rückfragen, S. 460-465. – Klaus Grubmüller, Wie kann die ‚Mediävistik' ihren Gegenstand verlieren? S. 466-469. – John A. McCarthy, Bewegung als ‚Gegenstand' der Literatur, S. 470-475. – Martin Swales, Trahison des Clercs? Gedanken zu dem abhandengekommenen – oder abgeschafften – Gegenstand der Literaturwissenschaft, S. 476-477. – Horst Wenzel, Systole – Diastole. Mediävistik zwischen Textphilologie und Kulturwissenschaft, S. 479-483.

senschaft, Philosophie etc. Am Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften der Universität Bremen gibt es seit 2004 die deutschlandweit einzige Professur (Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu) für Interkulturelle Bildung. Die Universität Göttingen bietet den Masterstudiengang „Intercultural Theology" an, der sich der Analyse und dem Verständnis des transkulturellen Charakters und der Vielfalt der kulturellen Gestalten des Christentums widmet. 1992 wurde u. a. die Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (GIP) gegründet. Sie hat inzwischen Mitglieder in allen Erdteilen, die gemeinsam an einer Interkulturellen Philosophie arbeiten. Ihr selbst gestecktes Ziel ist es, die „engen Schranken der eigenen kulturellen Bedingtheiten im Philosophieren zu öffnen und sich sowohl systematisch als auch historisch im gegenseitigen Austausch mit den philosophischen Bemühungen anderer, zunächst fremder Kulturen auseinander zu setzen." (vgl. http://www.int-gip.de)

Der Radius bleibt jedoch keineswegs auf Wissenschaft, Forschung und die akademische Lehre beschränkt. Enormes Gewicht kommt Interkulturalität in bildungs-, wirtschafts- und kulturpolitischen Bereichen zu, wenngleich – und dies soll hier nicht schöngeredet werden – sich hier oftmals eine gewisse Beliebigkeit und begriffliche Unschärfe breitmacht. In Deutschland wird unter dem Schlagwort „interkulturelle Bildung" vor allem versucht, ein Bewusstsein dafür zu schaffen und die Einsicht darin zu stärken, dass kulturelle, sprachliche und soziale Diversität Bestandteil unserer heutigen Gesellschaften sind, was eine ebenso vielfältige und heterogene Pädagogik und Didaktik erfordert. So hat beispielsweise die Kultusministerkonferenz der Länder 2002 beschlossen, interkulturelle Pädagogik in die Erzieheraus- und -weiterbildung sowie in die Lehrerausbildung aufzunehmen, denn bereits 2001 hatten 11% aller Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit, hinzukommen Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien oder eingebürgerte Kinder aus binationalen Familien. In manchen Bundesländern beträgt der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund inzwischen 30-40%. Was man vor dem Hintergrund permanenter gesellschaftlicher Transformationen und der sich in Folge entfaltenden Forschungsaktivitäten und bildungspolitischer Interventionen mit Sicherheit festhalten kann, ist, dass das nach wie vor anhaltende „Interkulturalitäts-Fieber" der letzten beiden Jahrzehnte dringend der methodisch-theoretischen Schärfung und Reflexion bedarf. Ein Prozess, der weit davon entfernt ist, abgeschlossen zu sein.

Die Tatsache, dass neue fachliche Ausrichtungen und Entwicklungen, theoretische Paradigmenwechsel und Neukonstituierungen von Fächern und wissenschaftlichen Disziplinen nie in einem luftleeren Raum, sondern immer in spezifischen Kontexten und Machtkonstellationen stattfinden und unausweichlich bestimmten Interessen und Notwendigkeiten folgen, macht es erforderlich, diese Entwicklungen näher zu betrachten. Für eine kulturwissenschaftlich und interdisziplinär ausgerichtete interkulturelle Germanistik bedeutet dies zunächst eine Bestandsaufnahme und kritische Reflexion ihrer kulturellen, bildungspolitischen, sozialen und historischen Bedingungen und Voraussetzungen. Das heißt, wir müssen uns klar

darüber werden, in welchem Rahmen wir agieren, handeln, denken und kommunizieren. Die kritische Reflexion darf sich also nicht nur auf unsere Forschungsgegenstände beziehen, sondern muss unser Handeln und Denken im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens einschließen.

Paradigmenwechsel Interkulturalität

Wie kommt es zu diesem neuen Paradigma? Welche Voraussetzungen, welche politischen Notwendigkeiten, welche fachinternen Gründe, welche bildungspolitischen Erwägungen waren hierfür ausschlaggebend? In welchen unterschiedlichen Kontexten ist die Entstehung und Entwicklung IkG zu sehen?

Deutschland: Multikulturelle Gesellschaften als politische und soziale Herausforderung

Vereinfacht gesprochen lassen sich in Deutschland, ja in Europa, zwei Entwicklungen nachzeichnen, die eine gesellschaftliche Umorientierung, neues Wissen und neue Kompetenzen, in erster Linie jedoch einen wachsenden Erklärungsbedarf erforderlich machen. Dies sind zum einen die Herausbildung einer multikulturellen Gesellschaft und zum anderen der Versuch, in Zeiten globaler Verflechtungen international anschlussfähig zu werden. Das bedeutet, dass sowohl nach innen – also in die Gesellschaft/Bildungsstätten hinein – als auch nach außen – sprich, in die Welt hinaus – neue Formen des Austauschs und neue Konditionen der gegenseitigen Wahrnehmung entstanden sind. Denn: Soziale Einheiten und Individuen mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten und Wertvorstellungen treffen aufeinander. Bislang geltende Grenzen müssen neu verhandelt, gemeinsame Schnitt- und Kontaktstellen neu definiert werden. Diese Prozesse verliefen und verlaufen bis heute selten konfliktfrei.

Im Zuge der wirtschaftlichen Globalisierung, verstärkt durch menschenverachtende Praktiken wie Krieg, Missachtung von Menschenrechten oder ökologisch verursachten Hunger- und Naturkatastrophen, findet derzeit in bislang ungekanntem Ausmaß das Zusammentreffen von Gruppen oder Individuen statt, die zuvor in größter geographischer und/oder sozialer Distanz gelebt haben. Dies nicht nur in Deutschland mit seinen sprichwörtlichen ‚Gastarbeitern', Migranten oder ausländischen Arbeitnehmern und Studierenden, man denke auch an die weltweit medial hergestellten kulturellen Transfers und die virtuelle Simultanexistenz unterschiedlicher Kulturen, die unsere Wahrnehmung und Weltbilder verändern und in absehbarer Zukunft weiter radikal verändern werden. Neu und bemerkenswert ist, dass diese Entwicklungen historisch betrachtet eine völlig neue Qualität der Begegnung aufweisen. Zumindest aus europäischer Sicht findet der Kontakt der Kulturen nicht mehr ausschließlich auf fremdem – wie zu Zeiten der Entdeckungsreisen, Eroberungs- und Kolonialzüge – sondern auf eigenem Territorium statt

(Benthien/Velten: 2002). Die Bewegung verläuft also umgekehrt: Arbeitsemigranten, Asylsuchende, Umweltflüchtlinge und Exilanten, aber auch Auslandsstudenten, ausländische Investoren und Geschäftsleute wandern, wenn oftmals auch nur vorübergehend, verstärkt nach Deutschland bzw. in europäische Länder ein. Das bedeutet, die Begegnung (mit dem Fremden) findet aus hiesiger Perspektive im Inneren, also im Eigenen und nicht in der Fremde statt. Was entsteht, ist eine zwangsläufige Nähe, denn aus je unterschiedlichen Beweggründen wurde eine räumliche Distanz überwunden. Es ergeben sich völlig neue Beziehungskonstellationen, in denen unterschiedliche kulturelle Konstellationen aufeinanderprallen. Doch treffen nicht nur fremde Individuen aufeinander. Vielmehr sind es unterschiedliche soziale Kontexte, in denen Menschen sozialisiert wurden, kulturelle Umgebungen also, die ihre Erwartungen und Erfahrungen, ihr Handeln und Denken entscheidend beeinflusst haben. Multikulturell geprägte Gesellschaften – und die deutsche gehört hier seit geraumer Zeit dazu – sind eine politische Herausforderung und bedürfen zum einen wissenschaftlicher Forschung und zum anderen bildungspolitischer Praxis. Das heißt, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Interkulturalität einerseits und die praktische Umsetzung der hierin gewonnenen Erkenntnisse andererseits sind wichtige Beiträge für den Umgang mit diesen komplexen gegenwärtigen Herausforderungen. Interkulturalität ist deshalb nicht nur ein neues Forschungsfeld, sondern zielt auf eine reale Praxis, weshalb die interkulturelle Germanistik den *angewandten Wissenschaften* zugerechnet wird: theorie- und methodenbasierte Wissenschaft und Forschung mit Blick auf praktische Anwendungsbereiche.

VR China: Modernisierung des Landes und wirtschaftlicher Aufstieg als Motor wissenschaftlicher Ausbildung

Die Beweggründe, sich mit Interkulturalität auseinanderzusetzen, sind in der VR China in vielerlei Hinsicht anders bestellt. Grundsätzlich lässt sich hier mit unterschiedlichen Bildungs-, Lehr- und Lerntraditionen argumentieren, die dem Fach Deutsch/Germanistik ebenso wie anderen ausländischen Sprachen und Kulturen einen spezifischen Stellenwert zuschreiben. Sehr viel expliziter als dies für Europa der Fall war und ist, stehen und standen die Ausbildungsstätten in der VR China im Dienste von Politik und Gesellschaft. Diese klare Zuordnung hat ihre Gültigkeit bis heute behalten und gilt auch für andere wissenschaftliche und gesellschaftliche Bereiche.

Von Anfang an, nämlich seit im Jahre 1871 ‚Deutsch' in den Fächerkanon der Beijinger Fremdsprachenhochschule (ehemals 同文馆 *tongwenguan*) integriert wurde, war das Ausbildungsziel politisch motiviert. Der Wille zur Modernisierung der späten Qing-Dynastie (1644-1911) verlangte Dolmetscher und Übersetzer. Die 1907 von Deutschland gegründete Medizin- und Technikhochschule (heutige *Tongji* 同济大学 *Tongji daxue*), die 1909 gegründete *Hochschule Qingdao für Fachwissen-*

schaften mit besonderem Charakter (青岛特别高等专门学堂 *Qingdao tebie gaodeng zhuanmen xuetang*) sowie die später gegründete *Deutsch-chinesische Technische Hochschule Hankou* (汉口中德工校 *Hankou zhongde gongxiao*) sind in erster Linie Produkte wirtschaftlich motivierter Überlegungen (Kong 2007; Hernig 2000). Das an der Beijing Universität seit 1922 eingerichtete Hauptfachstudium Deutsch, sollte die Modernisierungsbestrebungen der so genannten 4. Mai Bewegung (五四运动 *wusi yundong*) mit Ideen und Vorstellungswelten der deutschen Literatur und Philosophie unterfüttern. Westliche Literatur und Kultur hatten für diese neue Kulturbewegung in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine enorme Bedeutung. Die Grundhaltung, die damals in der Formel 中为体, 西为用 (*zhong wei ti, xi wei yong*, chinesische Essenz und westliche Pragmatik = chinesischer Geist und westliche Technik) kulminierte, bestimmt den chinesischen Umgang mit dem Westen nahezu bis heute. Auch gegenwärtig steht die Zielsetzung der fachlichen Ausrichtung in enger Verbindung mit Chinas Modernisierungsbestrebungen. Lehre und Forschung sind auf die wissenschaftliche und technologische Modernisierung im Zuge der Reform- und Öffnungspolitik ausgerichtet und auszurichten. Wirtschaftliche Globalisierung wird im chinesischen Kontext deshalb auch ganz pragmatisch verstanden als 接轨 (*jiegui*) „international den Anschluss finden", wörtlich „ein Gleis anschließen". Die Ausrichtung sämtlicher Studiengänge folgt dieser Maxime – und die Germanistik ist hier keine Ausnahme, sondern viel eher ein Beleg.

Deutschland/VR China: Bildungspolitik und internationale Anschlussfähigkeit

Die zweite, nach außen wirkende Tendenz, die eine Um- bzw. Neuorientierung nötig macht, ist der bildungspolitische Trend, international anschlussfähig zu werden. Dieses Bestreben gilt sowohl für China als auch für Deutschland. Den deutschen Exzellenzinitiativen des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung stehen Reformoffensiven wie das „Projekt 211" oder „Projekt 985" des chinesischen Erziehungsministeriums gegenüber. In beiden Fällen geht es um Exzellenz und Internationalisierung. Auch die Universität Göttingen arbeitet hier mit Hochdruck an einer internationalen Strategie auf unterschiedlichen Ebenen. Dies reicht vom Austausch von Studierenden und Lehrenden bis hin zu gemeinsamen Studiengängen und Forschungsprojekten und wird vor allem auf EU-Ebene, aber auch von der Bundesregierung finanziell gefördert, sei es in ERASMUS MUNDUS oder Sokrates Programmen, im Rahmen von Asia-Link oder Stipendienleistungen für Auslandsaufenthalte durch den DAAD oder das Chinese Scholarship Council (CSC). Im März 2009 wurde in Berlin vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie dem Chinesischen Ministerium für Wissenschaft und Technik das Deutsch-Chinesische Jahr der Wissen-

schaft und Bildung 2009/10[4] eröffnet mit dem Ziel, v. a. die gemeinsame Graduiertenausbildung beider Länder voranzutreiben. Bereits 2008 hat die Universität Göttingen in Nanjing ein Repräsentanzbüro eingerichtet, das insbesondere die deutsch-chinesische Hochschulkooperation verstärken und intensivieren soll, ein Unterfangen, das durch die regelmäßig stattfindenden „Deutsch-chinesischen hochschulpolitischen Strategiegespräche“[5] ebenfalls unterstützt wird. 2005 wurde gemeinsam mit der Universität Nanjing das Deutsch-chinesische Institut für Interkulturelle Germanistik und Kulturvergleich gegründet,[6] die Zahl von Auslandstudierenden wächst wie auch die internationalen Austauschprogramme. In allen Fällen geht es darum, Grundlagen für international vernetzte und interdisziplinär arbeitende Forschergruppen, Studiengänge und Wissenschaftszentren zu schaffen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Aufschwung einer interkulturellen Germanistik zum einen im Hinblick auf die Veränderung der europäischen Gesellschaften als zunehmende Zuwanderungsgesellschaften zu sehen ist bzw. vor dem Hintergrund der Modernisierungsbestrebungen der chinesischen Regierung, international anzuschließen. Zum anderen liegt dem Aufschwung einer interkulturellen Germanistik auf beiden Seiten ein bildungspolitischer Internationalisierungsschub zugrunde, der auf die wirtschaftliche und wissenschaftliche Globalisierung und einen veränderten Arbeitsmarkt reagiert.

Zur Institutionalisierung interkultureller Germanistik

Interkulturelle Germanistik an deutschen und chinesischen Hochschulen

Paradigmenwechsel sind nicht nur erkennbar als Neuerung in Forschung und Lehre, sondern – und vor allem – in ihrer Institutionalisierung: der Vergabe von Fördermitteln, der Schaffung von Publikationsorganen, dem Abhalten von Konferenzen und Tagungen, der Einrichtung von Forschungsschwerpunkten, Studiengängen, Lehrstühlen, Fachverbänden und so weiter.

Ich möchte hier nicht die deutsche Entwicklung nachzeichnen, sondern mich nur auf Göttingen beziehen. 2004 wurde an der Universität Göttingen die mittlerweile deutschlandweit größte *Abteilung Interkulturelle Germanistik* mit inzwischen zwei Masterstudiengängen – *Master Interkulturelle Germanistik/DaF* sowie dem *Master Interkulturelle Germanistik Deutschland – China (mit Doppelabschluss)* – etabliert, der

[4] Siehe dazu http://www.deutsch-chinesisches-jahr-2009-2010.de/

[5] Seit 2004 wird die hochschulpolitische Zusammenarbeit zwischen dem BMBF und dem chinesischen Bildungsministerium (MoE) in jährlichen bildungspolitischen Strategiegesprächen definiert. Strategisches Ziel der Kooperation ist die Entwicklung gemeinsamer Studiengänge bis hin zur Entwicklung gemeinsamer Bildungsstandards. Die zwischen BMBF und MoE vereinbarten und über Anschubfinanzierungen unterstützten Projekte beschränken sich auf Modellvorhaben. Das Göttinger Asia-Link-Projekt, im Rahmen dessen der Masterstudiengang „Interkulturelle Germanistik Deutschland – China“ entwickelt wurde, wurde vom BMBF ebenfalls finanziell unterstützt.

[6] Weitere Informationen vgl. http://www.uni-goettingen.de/de/21867.html

im Rahmen eines dreijährigen internationalen EU-Projektes (Asia-Link) entwickelt und implementiert wurde. Zeitgleich mit der Publikation des ersten Bandes unserer Institutsreihe „Kulturen im Kontakt: Deutschland – China" 中德文化对话 nahm die erste Kohorte von Studierenden ihr Masterstudium in Göttingen auf.

Muttersprachengermanistik und Fremdsprachengermanistik

Die Gründe für die Entwicklung des Faches Interkulturelle Germanistik sind vor allem im Fachbereich selbst zu suchen. Es waren zunächst Lehrende aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache, die sich als Mittler zwischen der Inlands- und Auslandsgermanistik versuchten, mit dem Ziel, einen intradisziplinären Dialog zu etablieren. Vor allem für die im Ausland eingesetzten Lektoren für Deutsch als Fremdsprache wurde augenscheinlich, dass zwar sowohl im Ausland als auch im Inland von Germanistik die Rede war, jedoch von unterschiedlichen Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven und Kompetenzen ausgegangen werden musste. Wenn wir also von Germanistik oder Deutscher Philologie im Gegensatz zu 日耳曼学 (*re er man xue*) oder 德意志学 (*de yi zhi xue*) – also den chinesischen Deutschstudien – sprechen, so wird schnell deutlich, dass die Realität, die mit diesen Begriffen benannt ist, eine unterschiedliche ist. Im Falle der Germanistik geht es im Wesentlichen darum, eine in Grundzügen vorgegebene Kultur mit Hilfe eines Studiums der Tradition, der „großen" Autoren der Vergangenheit und Gegenwart weiter zu entwickeln. Während wir im Falle von 日耳曼学 davon ausgehen müssen, dass die Studierenden von der deutschen Sprache und der sozialen Wirklichkeit Deutschlands zunächst kaum Grundkenntnisse besitzen. Das heißt, der Studiengegenstand der 日耳曼学 ist eine fremde Welt. Die Aufgabe für den Lehrenden im Bereich von 日耳曼学 ist demnach eine völlig andere, wie auch schon die Ausgangsposition eine völlig andere als bei der (Inlands-)Germanistik ist. Komplexer wird die Situation allemal, wenn der Lehrende aus der Muttersprachengermanistik stammt und zunächst vor der Herausforderung steht, die Perspektive des Lernenden einzunehmen, der auf eine fremde Welt blickt, die gleichzeitig die eigene ist. Immer wieder wurde dies mit Perspektivenwechsel bezeichnet.

Als eine besondere Aufgabe der Interkulturellen Germanistik stellte sich die kulturelle Sensibilisierung heraus. Im Zentrum stand die Erkenntnis, dass jegliche germanistische Arbeit in Forschung und Lehre kulturgebunden ist. Diese Öffnung der Germanistik für die kulturelle Vielfalt der realen Welt war gleichzeitig ein kleiner Abschied vom Normanspruch der deutschen Germanistik. Die 1984 gegründete Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) fasste die Ziele und Aufgaben einer interkulturellen Germanistik folgendermaßen zusammen:

> Soweit sich die Geschichte der Kulturen überblicken lässt, lernt eine Kultur von der anderen und grenzt sich zugleich von ihr ab. Das Fremde wird so zum Ferment von Kulturentwicklung und interkultureller Integration. Dieses produktive Wechselver-

hältnis von Fremdem und Eigenem vermag auch die Germanistik zu nutzen, wenn sie sich auf die kulturelle Vielfalt ihrer Bedingungen, Fragestellungen und Erkenntnismöglichkeiten besinnt. Außerdem kann interkulturelle Germanistik ethnozentrische Isolierung überwinden helfen, indem sie das Bewusstsein von der hermeneutischen Funktion dieser Vielfalt fördert. Sie lehrt, kulturelle Unterschiede zu respektieren und ihre Erkenntnis zum besseren Verstehen der eigenen und der fremden Kultur zu nutzen. Auf dieser Grundlage konstituiert sich die interkulturelle Germanistik als Teil einer angewandten Kulturwissenschaft und thematisiert ‚Interkulturalität' heute in allen Sparten des Faches. Die Erforschung Interkultureller Kommunikation in ihren alltäglichen wie ästhetischen, historischen, medialen und institutionellen Aspekten kann im Zeichen global zunehmender transkultureller Kontakte, Kontexte, Konflikte auch in der Germanistik nur an Bedeutung gewinnen.[7]

Interkulturelle Germanistik als angewandte Kulturwissenschaft

Die IkG in Göttingen begreift sich als eine plurale Einheit im Sinne eines mehrdisziplinären Faches mit unterschiedlichen Wissensbeständen, Frageinteressen und Kompetenzen. Deren Ausrichtung wird von den jeweiligen Forschungs- und Lehrzielen, Begründungen und Leitbegriffen der Wissensproduktion zusammengehalten. Damit löst sie sich aus der für die herkömmliche Germanistik geltenden eng eingegrenzten Einheit – die meist durch eine Professur mit einem spezifischen Forschungsschwerpunkt repräsentiert wird – und öffnet sich. Doch auch hier bedarf der schier uferlose Bereich einer interkulturellen Germanistik – vor allem in Hinblick auf einen Studiengang – einer stringenten Binnengliederung bzw. einer klar umgrenzten fachlichen Ausrichtung mit entsprechenden Schwerpunkten sowohl in wissenschaftlicher als auch in praktischer Hinsicht.

Ziel des Göttinger Studienganges ist die Ausbildung von Kulturmittlern. Während andere deutsch-chinesische Studiengänge ausnahmslos auf wirtschaftsrelevante Kompetenzen setzen, gehen wir von einem Bedarf an kompetenten Menschen aus, die im deutsch-chinesischen Dialog interkulturelle Aufgaben in Unternehmen, Verwaltungen, Parteien, Stiftungen, Kulturinstitutionen, Bildungseinrichtungen etc. übernehmen können. Dies aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit, vertieftem Kulturwissen, analytischer Urteilsfähigkeit und interkultureller Handlungskompetenz. Sie beherrschen nicht nur die jeweilige Partnersprache, sondern können auch das eigene kulturelle Orientierungssystem in Abstimmung mit dem fremden zur Handlungsorientierung einsetzen. Kulturmittler sind in der Lage, unter fremdkulturellen Bedingungen, aus einem tiefen Wissen und Verständnis für kulturspezifische Unterschiede heraus, produktiv und analytisch vorzugehen und effizient zu handeln.

Der sowohl theoretisch als auch praktisch ausgerichtete Studiengang legt daher großen Wert auf berufsfeldrelevante Vermittlung von fachspezifischem Wissen sowie die Ausbildung methodisch-analytischer Fähigkeiten. Die Erfordernisse und

[7] Vgl. hierzu die Selbstbeschreibung der GIG unter http://www.germanistik.unibe.ch/gig/

Erfahrungen des Wissenserwerbs und Lernens an der jeweiligen Partnerhochschule und das durchgängig gemeinsame Studium von deutschen und chinesischen Studierenden sollen interkulturelle Kompetenz nicht nur als theoretische Größe vermitteln, sondern im gemeinsamen Lehr- und Lernprozess erfahrbar machen. Die Konzeption, Entwicklung und Implementierung dieses internationalen Studienganges, das den erfolgreichen Absolventen einen deutschen sowie einen chinesischen Mastertitel verleiht, ist das Ergebnis einer dreijährigen gemeinsamen Zusammenarbeit von insgesamt fünf Partnerhochschulen (Universität Göttingen [Leitung], Universität Nanjing, Beijing Fremdsprachenhochschule, Universität Anhui, Edinburgh University) im Rahmen eines von der EU geförderten Asia-Link-Projektes.[8]

Im Zentrum steht eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Grundlagenausbildung, die auf einem veränderten Konzept von Kultur beruht, welches nicht mehr von Einheitlichkeit, Ganzheit oder Abgrenzbarkeit und fest umrissenen Entitäten bzw. Identitäten ausgeht, sondern ein multiperspektivisches Betrachten fordert (vgl. Böhme/Scherpe 1996; Glaser/Luserke 1996; Haug 1999; Ingendahl 1999; Lorenz 1997; Moser 1998; Rosenberg 1999; Scherpe 1999; Schößler 2006 et al.). Konstruktivistische Ansätze spielen folglich eine große Rolle. Der Schwerpunkt der Forschungs- und Lehrtätigkeiten liegt in den Bereichen der interkulturellen Sprach- und Literaturwissenschaft, wobei die drei Studienstandorte aufgrund ihrer spezifischen Lehr- und Forschungstradition jeweils einen gesonderten Schwerpunkt anbieten. Für Göttingen ist dies der Bereich „Kulturen im Kontakt“ mit seinem praxisorientierten Projekt „Artists in Residence“,[9] für Nanjing der Schwerpunkt „Bildungs- und Wissenskulturen“ und für Beijing der Bereich „Rechts- und Wirtschaftskulturen übersetzen“. Der Studiengang in Göttingen geht über das Selbstverständnis einer interkulturellen Germanistik hinaus, die sich als Wissenschaft versteht, welche die hermeneutische Vielfalt des globalen Interesses an deutschsprachigen Kulturen und kulturvariante Perspektiven auf dieselben ernst nimmt. Vielmehr richtet sich ein multiperspektivischer Blick, gespeist durch die Erkenntnis eines konstruktivistischen Kulturbegriffes und im Wissen um die Problematik von Selbst- und Fremdverstehen, auch auf chinesischsprachige Kulturen. Es ist und bleibt damit eine der größten Herausforderungen dieses Studienganges, dass die Abstraktion eines konstruktivistischen Kulturbegriffes mit den realen Erfahrungen und kulturellen Prägungen der darin Involvierten (Lehrende und Lernende) aufeinandertrifft. Lernen und Lehren ähneln damit nicht selten einem Ritt durch die Wüste: im gelungenen Falle ein Weg des genaueren Selbstverstehens, eine intellektuelle Unternehmung, die erkenntnisfördernde Fremdstellungen des je eigenen Standorts einschließt und verlangt.

[8] Vgl. dazu http://interkultur-asialink.de/

[9] Weitere Informationen zu diesem deutsch-chinesischen Künstleraustausch unter www.artistsinresidence.de

Literaturangaben

Anglia 114 (1996): Themenheft ,Literaturwissenschaft und/oder Kulturwissenschaft'

Baasner, Rainer (2001): *Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft: eine Einführung.* Berlin: Schmidt.

Bausinger, Hermann (1980): „Germanistik als Kulturwissenschaft", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, S. 17-31.

Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (Hrsg.) (2002): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte.* Reinbek: Rowohlt.

Bogner, Andrea/Wierlacher, Alois (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Germanistik.* Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Böhme, Hartmut/Scherpe, Klaus R. (Hrsg.) (1996): *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle.* Reinbek: Rowohlt.

Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit.* Berlin: Merve.

Jahrbuch der Deutschen Schiller-Gesellschaft (1998), (1999).

Glaser, Renate/Luserke, Matthias (Hrsg.) (1996): *Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Göller, Thomas (2001): *Sprache, Literatur, kultureller Kontext. Studien zur Kulturwissenschaft und Literaturästhetik.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

Grabes, Herbert (1996): „Textwissenschaftlich fundierte Kulturwissenschaft/ Landeskunde", in: *Anglistik* 7, S. 35-40.

Grübel, Rainer (2001): *Orientierung Literaturwissenschaft: was sie kann, was sie will.* Reinbek bei Hamburg: rtb.

Haug, Walter (1999): „Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft?", in: *DVjs* 73, S. 69-93. – Graevenitz, Gerhart von (1999): „Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaften. Eine Erwiderung", in: *DVjs* 73, S. 94-115. – Haug, Walter (1999): „Erwiderung auf die Erwiderung", in *DVjs* 73, S. 116-121.

Hernig, Marcus (2000): *China und die interkulturelle Germanistik.* München: Iudicium Verlag.

Huber, Martin/Lauer, Gerhard (Hrsg.) (2000): *Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie und Medientheorie.* Tübingen: Niemeyer.

Ingendahl, Werner (1991): *Sprachliche Bildung und kultureller Kontext. Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Jaumann, Herbert (2001): *Domänen der Literaturwissenschaft.* Tübingen: Stauffenburg.

Kong Deming (2007): „Die Hochschulen mit dem Fach Germanistik in China“, in: Ammon, Ulrich/Reinbothe, Roswitha/Zhu, Jianhua (Hrsg.) (2007): *Die deutsche Sprache in China. - Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven.* München: Iudicium.

Lorenz, Otto (1997): „Deutscher Kulturwortschatz. Vorüberlegungen zur Theorie und Methodik einer germanistischen Kulturwissenschaft“, in: Lehmann, Jürgen u.a. (Hrsg.) (1997): *Konflikt – Grenze – Dialog. Kulturkontrastive und interdisziplinäre Textdurchgänge. Festschrift für Horst Turk.* Frankfurt/M., S. 285-301.

Moser, Walter (1998): „Literatur- und Kulturwissenschaft. Eine neue Dynamik“, in: *arcadia* 33, S. 265-284.

Nünning, Ansgar (Hrsg.) (1998): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart, Weimar.

Ders. (2002): „Zehn Thesen zum Thema ‘Literaturwissenschaft und/oder/als Kulturwissenschaft’: Prolegomena, Plädoyer und Projekte für eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Literaturwissenschaft“, in: Foltinek, Herbert/Leitgeb, Christoph (Hrsg.) (2002): *Literaturwissenschaft.* Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 39-65.

Rosenberg, Rainer (1999): „Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft“, in: Goebel, Eckart/Klein, Wolfgang (Hrsg.) (1999): *Literaturforschung heute.* Berlin: Akademie Verlag, S. 276-285.

Scherpe, Klaus R. (1999): „Kanon – Text – Medium. Kulturwissenschaftliche Motivationen für die Literaturwissenschaft“, in: *Stimulus*, H. 1, S. 19-35.

Schößler, Franziska (2006): *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft: eine Einführung.* Tübingen: Francke.

Thum, Bernd (1988): „Germanistik als angewandte Kulturwissenschaft“, in: Oellers, Norbert (Hrsg.) (1988): *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Bd. 1: Das Selbstverständnis der Germanistik: aktuelle Diskussionen.* Tübingen: Niemeyer, S. 256-277.

Thum, Bernd/Fink, Gonthier-Louis (Hrsg.) (1991): *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung - Bildung - Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik.* Straßburg 1991. München: Iudicium.

Voßkamp, Wilhelm (1999): „Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaften“, in: Berg, Henk de/ Prangel, Matthias (Hrsg.) (1999): *Interpretation 2000. Positionen und Kontroversen. Festschrift für Horst Steinmetz.* Heidelberg: Winter, S. 183-200.

Weinrich, Harald (1979): „Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, S. 1-13.

Zymner, Rüdiger (Hrsg.) (1999): *Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin.* Berlin: E. Schmidt.

Ders. (2003): *Gattungstheorie: Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft.* Paderborn: Mentis.

Germanistik-Studium an kamerunischen Hochschulen

Georges Claude Massock

Einleitendes

Der vorliegende Beitrag liefert einen kompakten Überblick über die an kamerunischen Universitäten betriebene Germanistik. Sie ist ein Zweig der afrikanischen Germanistik, sehr wahrscheinlich der jüngsten Auslandsgermanistik der Welt.

Trotz der Tatsache, dass die meisten kolonisierten afrikanischen Ländern südlich der Sahara – einschließlich Kamerun – ihre politische Unabhängigkeit Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts erlangten, konnte doch festgestellt werden, dass die Kolonialisierung tiefgreifende Spuren bei den unabhängig gewordenen Ländern hinterlassen hatte. Dies betraf und betrifft bis heute noch besonders Bereiche wie die der Sprach-, Schul- und Bildungspolitik. Nicht umsonst fungieren oft Englisch, Französisch, Spanisch oder Portugiesisch – als sprachliches Erbe der Kolonisierung – als Amtssprachen in vielen afrikanischen Ländern; eine exoglossische Sprachpolitik, die, wie der Kameruner Germanist Joseph Gomsu mit nachfolgendem Zitat aus der Internet-Seite des Verbands „Germanistik in Afrika Subsahara“[1] meint, auch zur Folge hatte, dass Schul- und

[1] Der Verband „Germanistik in Afrika Subsahara“ (www.gas-verband.org) wurde am 2. Dezember 2005 in Cotonou (Bénin) gegründet. Er versteht sich als die Austausch-Plattform für Wissenschaft und Forschung *zwischen afrikanischen Germanisten sowie zwischen afrikanischen Germanisten und Kollegen an deutschen Universitäten.*

Bildungssysteme nach Vorbild des jeweilig kolonisierenden Landes in den jeweiligen afrikanischen Staaten aufgebaut und eingeführt wurden:

> „Das Hochschulwesen in Afrika südlich der Sahara und die dort praktizierten Curricula sind zum Teil ein kolonialgeschichtliches Erbe. Als Erbe des französischen Schulsystems wurde der Deutschunterricht in den Sekundarschulen der ehemaligen französischen Kolonien beibehalten."

Das im westlichen *Zentralafrika gelegene Kamerun* hat im Laufe seiner bisherigen Geschichte eine dreifache Kolonialisierung erlebt: die deutsche zwischen den Jahren 1884-1918, dann die französische und die britische von 1918 bis zur Unabhängigkeitserlangung am 1. Januar 1960. Wenn Französisch und Englisch in der postkolonialen Ära Kameruns die Bildungssprachen geworden sind, wobei Französisch mit ca. 80% von Sprecheranteil die dominierende Sprache ist, wird Deutsch, neben Spanisch, als (dritte) Fremdsprache an Sekundarschulen weiterhin unterrichtet und Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprachenphilologie als akademische Disziplin an kamerunischen Hochschulen gelehrt.

Die Phase der Einrichtung von Deutsch- bzw. Germanistik-Abteilungen an kamerunischen Hochschulen

Um den Bedarf an qualifizierten Lehrkräften in dem Fach Deutsch zu decken, wurden in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit französischen und deutsche Lehrer, die so genannten *coopérants*, an kamerunischen Schulen bzw. Gymnasien eingesetzt. Doch die Entstehung von Deutsch- bzw. Germanistik-Abteilungen an Universitäten im subsaharischen frankophonen Afrika in den frühen siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts markierte die Erweiterung der ‚Auslandsgermanistik' um eine weitere Region. In Kamerun z. B. wurde die erste *Section d´Allemand* am Département des Langues Étrangère Appliquées (Abteilung für Angewandte Fremdsprachen) der École Normale Supérieure[2] de Yaoundé im Jahre 1975 mit dem gesetzlichen Auftrag gegründet, einheimische qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer auf ihre zukünftige Tätigkeit an Gymnasien vorzubereiten, nämlich den Deutschunterricht. Hierzu sagt der Malier Germanist Salifou Traoré:

> „Das primäre Ziel eines Deutschstudiums an der Hochschulebene war am Anfang die Ausbildung einheimischer qualifizierter Lehrkräfte für die Vermittlung der deutschen Sprache in den Gymnasien und Berufsschulen. Dies war deshalb wichtig, weil es nach der Erlangung der politischen Unabhängigkeit zahlreicher afrikanischer Länder zu Be-

[2] Im deutschen Hochschulsystem würde die École Normale Supérieure etwa der Pädagogischen Hochschule entsprechen. Die École Normale Supérieure de Yaoundé ist eine wissenschaftliche Einrichtung bzw. eine der drei *Grandes Ècoles* der Universität Yaoundé I.

> ginn der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts galt, die französischen Deutschlehrenden durch afrikanische zu ersetzen." (Traoré 2004: 12)

Zwei Jahre später, d. h. im Jahre 1977, wurde eine Germanistik-Abteilung an der Philosophischen Fakultät der Universität Yaoundé, der bis dahin einzigen existierenden Staatsuniversität, gegründet. Im Unterschied zu der *Section d´Allemand* der École Normale Supérieure, in der die Zulassung nur im Rahmen einer schriftlichen und mündlichen Aufnahmeprüfung erfolgt und die vielmehr durch praxisbezogene Lehre eine auf wissenschaftlicher Basis beruhende Bildung an angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer vermittelt, hat die Germanistik-Abteilung der Universität Yaoundé I den Auftrag, eine wissenschaftliche (theoretische) Bildung an Studierende zu vermitteln, die zum Zeitpunkt der Bewerbung um einen Studienplatz bereits über gute Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen. Somit versteht sich die in Kamerun betriebene Germanistik als eine interkulturelle Disziplin, die in Lehre und Forschung Bedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Entwicklung reflektiert. In seinem 1984 veröffentlichten Aufsatz *Deutschstudium in Kamerun* formulierte der Kameruner Germanist David Simo die Ziele des Deutschstudiums in der Germanistik-Abteilung der Universität Yaoundé wie folgt:

> „Den oben skizzierten Überlegungen entsprechend, sieht unsere Abteilung ihre Aufgabe vornehmlich darin, kamerunische Studenten schrittweise zu einer *Beherrschung der deutschen Sprache* in Wort und Schrift zu bringen. Auch wenn diese Sprachbeherrschung an sich sehr wichtig ist, wird sie als notwendige Basis für die *Einführung in die deutsche Kultur* angesehen. Die Einführung soll die Studenten befähigen, sich mit *deutschen Sachverhalten* auseinander zu setzen, ihr *kritisches Potenzial* gegenüber europäischen (speziell deutschen) Denk- und Verhaltensweisen durch *sachkundige Argumente* zu erhöhen und das Erlernen einer *wissenschaftlichen Arbeitsweise* (Identifikation und Spezifikation von Problemen, methodische Bearbeitung eines Materials, kritische Lektüre usw.) zu ermöglichen." (Simo 1984: 276)

Im Rahmen der kamerunischen Hochschulreform vom 19. Januar 1993 wurden, um die Aufnahmekapazität der bisher einzigen existierenden Universität Yaoundé zu entlasten, sechs weitere staatliche Universitäten gegründet, die ihren Betrieb zu Beginn des akademischen Jahres 1994 aufgenommen haben. Dank jener Hochschulreform wurden auch drei weitere Germanistik-Abteilungen bzw. *Section d´Allemand* an drei der neu gegründeten Universitäten eingerichtet, nämlich:

a) an der Philosophischen Fakultät der Universität Douala, der Wirtschaftsmetropole Kameruns,
b) an der Philosophischen Fakultät der Universität Dschang im Hochland Westkameruns,
c) an der École Normale Supérieure de Maroua in der Sahelzone Nordkameruns, in der, wie schon in Yaoundé, die Zulassung im Rahmen einer schriftlichen und mündlichen Aufnahmeprüfung erfolgt.

Neben den staatlichen Universitäten existieren auch etliche private Universitäten und Hochschulen in Kamerun, an denen kein Studiengang Germanistik angeboten wird.

Lehrangebote und Abschlüsse

Im Zuge des Bologna-Prozesses, dessen Ziele ganz im Zeichen der Professionalisierung der Hochschullehre stehen, befinden sich auch die kamerunischen Hochschulen seit dem Beginn des akademischen Jahres 2007 in einem tiefen Umbruch (Einführung des LMD-Systems [Licence - Maitrise - Doctorat]). Im Unterschied zu deutschen Studierenden, die ihr Studium in Semestern zählen, zählen kamerunische Studierende – nach französischem Muster – ihr Studium in akademischen Jahren. So gesehen dauert das Studium der Germanistik bzw. des Faches Deutsch als Fremdsprachenphilologie an kamerunischen Hochschulen in der Regel drei bzw. fünf Jahre, denn es besteht aus einem dreijährigen Licence-Studiengang (Bachelor) und einem zwei Jahre umfassenden Master-Studiengang.

Der Licence- bzw. Bachelor-Studiengang ist so organisiert, dass Germanistik-Studierende einen breiten Überblick über die Grundbegriffe und -probleme der Literatur- und Sprachwissenschaft, der Landeskunde (deutsche Geschichte, Politik, Wirtschaft usw.) erhalten. So können sie im Master-Studiengang aus dem vielfältigen Angebot der Germanistik eigene Schwerpunkte setzen, ohne aber die drei Pfeiler zu vernachlässigen. Parallel dazu und für den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz begleiten sprachpraktische Übungen (Textverständnis, Textproduktion, Übersetzen, Dolmetschen usw.) Studierende während ihres gesamten Studiums.

Zusätzlich zu den eben erwähnten Lehrveranstaltungen müssen angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer der Écoles Normales Supérieures Seminare aus dem Modul ‚*Methodik und Didaktik* Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache' besuchen sowie ein mindestens sechsmonatiges Praktikum (meistens in der Endphase des Studiums) an einem Gymnasium absolvieren. Diese erste Phase des Studiums wird mit einer *Lincence en Allemand* (für Universitätsabsolventen) bzw. mit einem DIPES I[3] (für Absolventen der École Normale Supérieure) abgeschlossen.

Der Master- bzw. DIPES II-Studiengang baut auf dem in dem Licence- bzw. Bachelor- und DIPES I-Studiengang nachgewiesenen Grundlagenwissen auf. Er ermöglicht exemplarische Vertiefungen in ausgewählten Bereichen bzw. Schwerpunkten (Literatur- und Sprachwissenschaft oder Landeskunde) durch das Studium mehrerer Vertiefungsmodule.

Wie schon im Licence- bzw. Bachelor-Studiengang müssen angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer der Écoles Normales Supérieures zusätzlich Ver-

[3] Die französischen Abkürzungen DIPES I und DIPES II stehen für Diplôme des Professeurs de l'enseignement Secondaire 1er bzw. 2e grade. Sie würden im deutschen Hochschulsystem respektive etwa dem Ersten bzw. dem Zweiten Staatsexamen für das *Lehramt* an Gymnasien entsprechen.

tiefungsseminare aus dem Modul ‚*Methodik und Didaktik* Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache' besuchen sowie ein mindestens sechsmonatiges Praktikum (meistens in der Endphase des Studiums) an einem Gymnasium absolvieren. Diese zweite Phase des Studiums wird mit einem *Master en Allemand* (für Universitätsabsolventen) bzw. mit einem DIPES II (für Absolventen der École Normale Supérieure) abgeschlossen.

Zurzeit besteht die Möglichkeit einer Zulassung zur Promotion (PhD), selbstverständlich unter Erfüllung bestimmter Auflagen, nur an zwei literaturwissenschaftlichen Lehrstühlen der Germanistik-Abteilung der Universität Yaoundé I, nämlich dem von Prof. Dr. David Simo sowie dem von Prof. Dr. El-Hadj Alioune Sow. Prof. Dr. Donatien Mode von der École Normale Supérieure Yaoundé bemüht sich gerade, einen sprachwissenschaftlichen Lehrstuhl einzurichten, der Doktoranden im Teilfach Sprachwissenschaft aufnehmen würde.

Dank der finanziellen Förderung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sowie anderer deutscher Stiftungen haben kamerunische Germanistik-Doktoranden die Möglichkeit, für Forschungsaufenthalte nach Deutschland zu reisen.

Berufliche Perspektiven für Germanistikabsolventinnen bzw. -absolventen in der kamerunischen Gesellschaft

Außer für Absolventinnen und Absolventen der École Normale Supérieure, für die das Berufsziel – Lehrerin oder Lehrer – klar ist, gestaltet sich das Germanistik-Studium an kamerunischen Universitäten vielseitig und vielschichtig. Die Tatsache, dass Germanistik-Studierende Zusatzqualifikationen im Rahmen der Wahlfächer (afrikanische Literatur, afrikanische Sprachwissenschaft, Übersetzungswissenschaft, usw.) erwerben, qualifiziert bzw. prädestiniert sie zu beruflichen Tätigkeiten in vielen Bereichen (kulturellen, wirtschaftlichen und politischen) in der Gesellschaft; vor allem in solchen, in denen Sprache, Sicherheit im sprachlichen Ausdruck oder soziale Kompetenz, Literatur, Kultur und Kunst, deutsch-afrikanische Beziehungen im Mittelpunkt stehen. Auf eine Kurzformel gebracht schreiben sie als Journalisten Artikel für Zeitungen und Zeitschriften, lektorieren Bücher, leiten Archive, machen Public Relations für Unternehmen oder öffentliche Einrichtungen usw.

Literaturangaben

Djomo, Esaïe/Gouaffo, Albert (2004): „Zehn Jahre Deutschstudium an der Universität Dschang: Eine Bestandsaufnahme", in: Gouaffo, Albert/Traoré, Salifou (Hrsg.): *Perspektiven afrikanischer Germanistik: Bilanz und Herausforderungen*. Band 1. Mont Cameroun: Dschang University Press, S. 89-99

Gomsu, Joseph (2005): http://www.gas-verband.org/home/index.php/content/view/10/1/lang.de/

Simo, David (1984): „Deutschstudium in Kamerun", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10, S. 275-280.

Traoré, Salifou (2004): „Wege zu einer afrikanischen Germanistik. Zeit einer Zwischenbilanz", in: Gouaffo, Albert/Traoré, Salifou (Hrsg.) *Perspektiven afrikanischer Germanistik: Bilanz und Herausforderungen*. Band 1. Mont Cameroun: Dschang University Press, S. 11-27.

Zur Präsenz der deutschen Sprache in Syrien

Mona Greer

In diesem Beitrag möchte ich einen kurzen Überblick über die Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache an den staatlichen und privaten Universitäten in Syrien und auf die erst neu gegründete deutsche Abteilung an der Universität Damaskus geben und auf die Lage des DaF-Lehrers in Syrien eingehen. Abschließend möchte ich kurz auf die Rolle der interkulturellen Kommunikation als einen Weg zu besserer Verständigung der Kulturen zu sprechen kommen.

Der DaF- Unterricht als Nebenfach an den staatlichen Universitäten in Syrien

Bevor ich die Situation des DaF-Unterrichts an den syrischen Universitäten erläutere, möchte ich erklären, dass Syrien ein aufstrebendes arabisches Land mit einer aufgeschlossenen Bevölkerung von ca. achtzehn Millionen Menschen ist. Hier existieren fünf staatlich gegründete moderne Universitäten mit verschiedenen Fakultäten.

Anzahl der Studierenden an den syrischen staatlichen Universitäten im akademischen Jahr 2008-2009	
Universität Damaskus[1]	über 85,000
Universität Aleppo[2]	über 60,000
Tishreen Universität[3] (Latakia)	über 40,000
Al-Baath Universität[4] (Homs)	36,000 (additional 15,000 in open education)
Al-Furat Universität[5] (Deir Al Zor)	über 2,000

Außerdem wurden in Syrien acht private Universitäten gegründet. Unter diesen privaten Universitäten ist es nur an der Wadi International Universität (WIU) (vormals Wadi German Syrian University (WGSU)[6]) möglich, Deutsch als zweite Fremdsprache in zwei bis drei Semestern zu studieren, bevor die Studierenden ein Auslandssemester in Deutschland verbringen.

Der DaF-Unterricht wird in der Arabischen Republik Syrien nicht in den Gymnasien erteilt, an denen nur Englisch und Französisch als Fremdsprachen unterrichtet werden, sondern an den Institutionen der Erwachsenenbildung und Universitäten. Deutsch wird also nicht als eine erste, sondern als eine zweite europäische Fremdsprache an den staatlichen syrischen Universitäten unterrichtet. An fünf staatlichen Universitäten wird Deutsch unterrichtet, aber nicht als eine Fremdsprache erster Wahl für Studenten aller Fachrichtungen, sondern lediglich im Rahmen des zum Studiengang Anglistik gehörenden Nebenfaches.

Neben dem Französischen, Spanischen und Russischen ist das Deutsche eine von mehreren europäischen Sprachen, die den syrischen Studenten der Anglistik zur Wahl stehen. Es ist deutlich zu sehen, dass sich die meisten Studenten für den Französischunterricht entscheiden. Der Rest entscheidet sich für eine andere der zur Wahl stehenden europäischen Sprachen, wobei das Deutsche bedeutend besser als das Russische und Spanische abschneidet. In allen anderen Studiengängen und Fachrichtungen gehört DaF nicht zum Studium, und es wird daher kein DaF-Unterricht angeboten. Leider ist festzustellen, dass der DaF-Unterricht an den

---

[1] Die Universität Damaskus ist eine staatliche Universität. Sie ist die größte von fünf Universitäten in Syrien und gliedert sich heute in 16 Fakultäten. Im Wintersemester 2006/2007 ist die deutsche Abteilung an der Damaskus Universität gegründet worden.

[2] Aleppo Universität ist die zweitgrößte staatliche Universität in Syrien nach der Universität Damaskus. Sie ist 1958 gegründet worden.

[3] Tishreen Universität Latakia ist im Jahr 1971 gegründet worden.

[4] Al-Baath Universität in Homs ist am 14. September 1979 entstanden, sie ist die viertgrößte staatliche Universität in Syrien.

[5] Al-Furat Universität in Deir Al Zor ist die fünfte staatliche Universität und ist am 27.06.2006 gegründet worden.

[6] WIU ist eine private deutsch-syrische Universität im Wadi Al-Nadara zwischen den syrischen Städten Homs und Tartous. Am 18. September 2005 wurde die private Wadi German Syrian University eröffnet.

syrischen Universitäten keinen hohen Stellenwert hat und nicht den Anforderungen entspricht. Lesen und Sprechen werden nicht genug praktiziert.

Es gibt verschiedene Gründe für die Entscheidung des größten Teils der Studierenden für den Französischunterricht. Ein Grund ist, dass sie die französische Sprache als eine internationale Sprache betrachten. Außerdem war Syrien unter dem ehemaligen Französischen Mandatsgebiet,[7] wo die französische Sprache eine starke Verbreitung hatte und als Fremdsprache an den syrischen Schulen fest verankert war. Ansonsten lernen alle Schüler an den staatlichen und privaten Schulen neben Englisch jetzt auch Französich als eine Muss-Sprache. Ein anderer Grund, warum die französische Sprache in Syrien mehr verbreitet ist als die deutsche, ist, dass ein großer Teil der gebildeten Syrer das Französische für eine Sprache des Geistes und der Kultur hält.

Die deutsche Sprache ist im Gegensatz zur französischen wenig verbreitet. Der DaF-Unterricht in Syrien war im Wesentlichen auf die Tätigkeit des Goethe-Instituts und des ehemaligen Kulturzentrums der DDR in Damaskus beschränkt. Aber in den letzen Jahren ist das Interesse für Deutsch sehr stark geworden, weil viele Syrer in Deutschland studieren und arbeiten möchten.

Neuerdings wird an dem High Insitut für Language (HIL) unter der Leitung der syrischen Universitäten neben Englisch, Französich, Russisch, Spanisch, Italianisch, Türkisch auch Deutsch angeboten, wie z. B. an der HIL Universität Damaskus, HIL Universität Aleppo, HIL Tishreen Universität Latakia und HIL Al-Baath Universität Homs. In allen diesen HIL können Studierende aller Fachrichtungen an Kursen für Deutsch als Fremdsprache teilnehmen. Ebenso gibt es Kurse der Erwachsenenbildung für Kaufleute, Manager und Vertreter in der Tourismusbranche.

Lehrwerke und Lernziele für das Nebenfach DaF- Unterricht an den syrischen Universitäten an der Anglistik-Fakultät

Da der DaF-Unterricht an den syrischen Universitäten lehrwerkorientiert ist, möchte ich auf die eingesetzten Lehrwerke kurz eingehen.

Lehrwerke im DaF-Unterricht an den syrischen Universitäten vom Jahr 1983 bis 1991[8]		
Die Universitäten	Die DaF-Lehrwerke	
Universität Damaskus	Al-Lughatu al-Almaniya Deutsch für Sie	(bis 1983) (seit 1984)
Universität Aleppo	Deutsch für Sie	(bis 1985)

[7] Syrein blieb bis 1946 französisches Mandatsgebiet.

[8] In Syrien sind einige ‚einheimische' Lehrwerke entstanden, wie z.B. *Al-Lughatu al-Almaniya* von Ahmad Hamo (1981) und das Lehrwerk *Al-Almania Lakum* des Ehepaars Shalhoub.

	Al-Almaniya Lakum Lernziel Deutsch Themen	(1986-1989) (seit 1989) (seit 1990)
Tishreen Universität (Latakia)	Deutsche Sprache für Ausländer	
Al-Baath Universitat (Homs)	Deutsch für Sie Deutsche Sprache für Ausländer	

Zurzeit arbeiten die syrischen DaF-Lehrer an einigen Universitäten noch mit den oben genannten Lehrwerken. Nach der Einführung neuer Lehrwerke wie z. B. *Delfin* und *Studio d* wird auch mit diesen Lehrwerken gearbeitet.

Ein DaF-Student an einer syrischen Universität lernt im Studienjahr ungefähr vier bis fünf Lektionen aus dem jeweiligen Lehrwerk, also insgesamt ungefähr dreizehn bis vierzehn Lektionen, und erwirbt dabei Deutschkenntnisse, die dem Niveau A1/A2 entsprechen. Das ist nicht ausreichend und führt dazu, dass ein syrischer DaF-Student nach drei Jahren DaF-Unterricht nicht fähig ist, ein einfaches alltägliches Gespräch auf Deutsch zu führen.

Die neu gegründete Abteilung für Deutsch an der Universität Damaskus

Im Wintersemester 2006/2007 wurde die erste Abteilung für Deutsch an der Fakultät für Literatur und Geisteswissenschaften an der Universität Damaskus eröffnet.

Anzahl der deutsch Studierenden an der Universität Damaskus für das akademische Jahr 2008-2009	
1. Studienjahr	60 Studierende
2. Studienjahr	40 Studierende
3. Studienjahr	25 Studierende
4. Studienjahr	noch keine Studierende ab Herbstjahr 2009

Die Anzahl der Deutsch-Studierenden an der neu gegründeten Abteilung für Deutsch an der Universität Damaskus hat die Kapazitäten der Deutschabteilung sowohl bezüglich der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten als auch des Lehrpersonals langsam an ihre Grenzen gebracht. An der Universität Damaskus unter-

richten sieben DozentenInnen auf Honorarbasis[9], von denen fast alle zusätzlich in anderen universitären oder privaten Sprachzentren tätig sind.

Lehrpläne und Lehrwerke für den Deutschunterricht an der deutschen Abteilung an der Universität Damaskus

Der Lehrplan des ersten Semesters setzt sich aus wöchentlich zweiundzwanzig Stunden Deutschunterricht, wie z. B. Deutsch für Anfänger, Lektüre einfacher Texte, Grammatik und Sprachlabor (Hörverständnis), und weiteren sechs Stunden für die Fächer Englisch und Nationalkultur zusammen.

Im zweiten Studienjahr sieht das Curriculum zusätzlich das Fach Konversation und journalistische Texte vor, die von den Studierenden rezipiert werden sollen.

Die Studierenden im dritten Studienjahr, belegen eine größtenteils auf Arabisch gehaltene Vorlesung in deutscher Geschichte, außerdem steht das Fach Landeskunde auf dem Lehrplan sowie sechs Stunden Grammatikunterricht.

Als Unterrichtsgrundlage sind für den Sprachunterricht folgende Lehrwerke angegeben:

Lehrwerke für den Sprachunterricht in der Deutsch-Abteilung an der Universität Damaskus für das akademische Jahr 2008-2009	
1. Studienjahr	Themen aktuell neu 1&2
2. Studienjahr	Themen aktuell neu 2&3
3. Studienjahr	Lehrwerk em

Die Lage des DaF-Lehrers in Syrien

Ab 1972 kehrten die ersten in Deutschland ausgebildeten syrischen Germanisten in die Heimat zurück, und wurden als DaF-Lehrer in den Anglistiksektionen eingesetzt, weil es noch keine germanistischen Sektionen an den Universitäten gab und weil in den Jahren 1971/72 der Deutschunterricht im Schuljahr abgeschafft worden ist. Die meisten Germanisten hatten ein literaturwissenschaftliches oder ein philologisches Studium absolviert und waren auf die Tätigkeit als DaF-Lehrer nicht vorbereitet. Sie empfanden diese Tätigkeit, die in keinem Verhältnis zu ihrem Promotionsabschluss stand, als nicht ihren Fähigkeiten entsprechend (vgl. Abboud 1992: 599-600).

Leider ist auch festzustellen, dass an den syrischen Universitäten im DaF-Bereich keine Lehrerfortbildung geboten wird. Das einzige Institut, von dem Fortbildungsmaßnahmen im Interesse der an den syrischen Universitäten tätigen DaF-Lehrer ausgehen, war und ist das Goethe-Institut. Es eröffnet neue Perspektiven

[9] Außerdem wird die Universität Damaskus immer wieder PraktikantenInnen aus Deutschland bekommen, was als positiv und notwendig für die Unterstützung der deutschen Abteilung gesehen wird.

und stärkt die tätigen syrischen DaF-Lehrer in ihrem Bemühen, den DaF-Unterricht in didaktischen und methodischen Aspekten weiterzuentwickeln. Leider ist auch festzustellen, dass es in Syrien eine beträchtliche Anzahl von Deutschlehrern und Germanisten gibt, die sich selbst überlassen sind und keine Interessensvertretung oder andere Unterstützung finden.

Fazit

Der DaF-Unterricht an syrischen Universitäten existiert lediglich seit vierzig Jahren als kleiner Bestandteil innerhalb des Anglistikstudiums. Seit drei Jahren gibt es nun eine deutsche Abteilung an der Universität Damaskus als ein Anfang für weitere Gründungen von deutschen Abteilungen an den anderen syrischen Universitäten.

Meiner Meinung nach kann der DaF-Unterricht in Syrien nur durch die Unterstützung von syrischer und deutscher Seite verstärkt werden und an Bedeutung gewinnen. Deshalb denke ich, dass die interkulturelle Kommunikation zwischen den Kulturen in der heutigen Zeit von großer Bedeutung ist: Mit dem Ziel, Stereotype und Vorurteile abzubauen, kann sie mehr Verständnis für die arabische und die deutsche Kultur schaffen. Wichtig ist es auch, die Kommunikationsbarrieren zu identifizieren und zu überwinden, dabei eine fremde Kultur zu „entziffern" und trotz verschiedener Wertvorstellungen zu einer besseren Zusammenarbeit zu gelangen.

Literaturangaben

Syria 2000 دراسة عامة حول الجمهورية العربية السورية – National Information Center. November 2000.

Abboud, A. (1992): „Der DaF-Unterricht an den Universitäten Syriens; Situation und Perspektiven", in: *Info DaF* 19,5 (1992), S. 594-603.

Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: UTB.

Bausinger, Hermann (2009): *Typisch deutsch; wie deutsch sind die Deutschen*. München: C. H. Beck Verlag.

Eismann, Volker (2007): *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation.* Berlin: Cornelsen Verlag.

Lüsebrink, H. (Hrsg.) (2004): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation; Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive.* St. Ingbert: Röhring Universitätsverlag GmbH.

Schulz von Thun, Friedrich/Kumbier, Dagmar (2006): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek: Rowohlt Tb.

Projekt und Projektionen – Erstellung eines regionalen Lehrwerks für Hochschulen in der Ukraine

Monika Lönker

Entstehung

Auf der GIP-Tagung (GIP zwischen den Universitäten Göttingen und Czwernowitz) in Czwernowitz 2004 ist der Wunsch nach Einführung neuer Lehrwerke für die Sprachpraxis Deutsch innerhalb des Germantisikstudiums in der Ukraine geäußert worden. Die alten Lehrwerke seien einerseits nach dem Zerfall der alten SU und wegen veralteter Inhalte und Methoden nicht mehr gut einsetzbar. Aber andererseits seien die neuen universellen Lehrwerke aus Deutschland den ukrainischen Gegebenheiten nicht angemessen, so dass die Idee einer Lehrwerkerstellung entstand und schließlich in das Projekt „Erstellung eines regionalen Lehrwerks für den Sprachunterricht im Rahmen des Germanistikstudiums an Hochschulen in der Ukraine" mündete.

Konzeption

Da das Ziel der Ukraine ist, sich in den gesamteuropäischen Hochschulbildungsraum zu integrieren, war schon 2004 auf der Basis des GER (Council for Cultural Co-operation 2001) ein Curriculum (Borisko/Gutnik et al. 2004) verfasst worden, das Grundlage für die Konzeption des Lehrwerks wurde. Es sollte regional, interkulturell und autonomiefördernd sein sowie berufsbezogene Kompetenzen beinhalten,

außerdem die Studienstruktur mit fünf Studienjahren und ihren jeweiligen Themen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Prüfungszielen berücksichtigen.

Regional (Breitung/Lattaro 2001) meint: 1. es ist institutionengerecht, also hier auf die Universität bezogen, 2. adressatenspezifisch: Studierende der Germanistik sind die Lerner, 3. partnerschaftliches Autorenteam: Autoren aus Deutschland und der Ukraine arbeiten daran, 4. es basiert auf einem nationalen Curriculum, berücksichtigt 5. die Kontrastivität beider Länder sowie 6. die traditionellen Lehr- und Lernmethoden.

Interkulturelle Lernziele gehen davon aus, dass Sprache immer auch zugleich Kultur ist, dass Sprachvergleich auch immer Kulturvergleich ist, und darüber hinaus beispielhaft am Verstehen einer anderen Kultur allgemein die Förderung der interkulturellen Kompetenz als „Verstehens- und Lerninstrument des Fremdsprachenunterrichts“ (Roche 2006: 423) begreift. Das beinhaltet neben Empathie, Toleranz und Aushalten der Fremdheit auch die Entwicklung von Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In diesem Zusammenhang bekommt die Literatur als Teil des Fremdverstehens einen besonderen Stellenwert im Lehrwerk, da gerade sie dies zu leisten vermag (neben dem Stellenwert von Literatur im Germanistikstudium sowieso) (Bredella 2002: 133f.). Pro Kapitel wird demnach mindestens ein literarischer Text vorgestellt, möglichst aus der neuesten literarischen Entwicklung in Deutschland. Dazu werden Fragen einerseits zum Inhalt, darüber hinaus aber Fragen zur Perspektivenübernahme bzw. zum Perspektivenwechsel gestellt.

Unter autonomiefördernd ist eine kommunikative und handlungsfördernde Fremdsprachendidaktik zu verstehen, die viele authentische Sprechanlässe bereit stellt. Darüber hinaus ist in jedem Kapitel mindestens ein Projekt integriert, in dem die Studierenden veranlasst werden, in die Lebenswelt hinaus zu gehen, dort deutsch zu sprechen und es danach im Unterricht zu präsentieren. Unter autonomiefördernd ist aber auch die Integration von Strategien gemeint, die das selbständige Lernen unterstützen. Über die Kapitel verteilt finden sich sowohl direkte Strategien (pro Kapitel ca. zwei) als auch am Ende jedes Kapitels eine indirekte Lernstrategie. Zu dieser Autonomieförderung zählt aber auch eine berufsbezogene Kompetenz, zu der die Studierenden hingeführt werden müssen. Das sind im Lehrwerk Aufgaben unter der Rubrik „Ernst des Lebens“, in denen die Studierenden als angehende LehrerInnen die Aufgaben/Übungen im Lehrwerk unter didaktischen Aspekten analysieren, Inhalte auf die unterrichtliche Lebenswelt beziehen sollen oder Vermittlungen von dargebotenem Stoff reflektieren.

Aufbau des Lehrwerks/Arbeitsweise der Autoren

Das Lehrwerk ist trotz fünf Studienjahren nur auf vier Bände konzipiert, pro Jahr ein Band, denn das letzte Jahr ist das Prüfungsjahr mit seinen spezifischen Aufgaben. Mit zunehmenden Studienjahren reduzieren sich die Zahl der Kapitel pro Band und die Seiten entsprechend der Reduzierung des Anteils der Sprachpraxis

im Studium. Die einzelnen Bände enthalten sowohl den Kurs- als auch den Übungsteil integriert, dazu die CDs mit den Hörtexten und ein Lehrerhandbuch mit methodisch-didaktischen Hinweisen, den Hörtexten und den Lösungen. Die Bände enthalten jeweils ein ausführliches Phonetikprogramm (ein traditionell wichtiger Lehr- und Lernteil in der Ukraine), das separat oder auch integriert unterrichtet werden kann. Der erste Band befindet sich im Druck und der zweite wird zurzeit erarbeitet. Die Arbeitsweise gestaltet sich so, dass die Kapitel auf die Autoren in der Ukraine und Deutschland verteilt sind, zur Kommentierung an alle verschickt und anschließend überarbeitet werden. Die Überarbeitung erfolgt in mehrfachen Schichten, die Kommunikation geschieht dabei auf elektronischem Wege oder bei Tagungen (ca. eine pro Jahr, entweder in Deutschland oder in der Ukraine). Eine Autorin ist dabei für die Organisation innerhalb des Teams verantwortlich.

Verlag

Der Verlag wurde im Verlauf der Erarbeitung des ersten Bandes gefunden, es ist ein Verlag in der Ukraine, der mit der Lehrwerkerstellung/-veröffentlichung Erfahrung gemacht hat. Eine Erfahrung im Nachhinein offenbart, dass das Finden eines Verlags zu einem früheren Zeitpunkt einige Arbeitsschritte wie Festlegung von Schriftgröße, Seitenzahl, Layout abgekürzt hätte, dies war aber nicht möglich. Zu bedenken waren darüber hinaus neben den Fristen die Finanzierung der Druckkosten und folglich günstige Preise. Formell muss außerdem das Ministerium für Erziehung und Bildung seine Genehmigung zum Einsatz des Lehrwerks erteilen.

Viele Prozesse stehen zwischen und Idee und fertigem Lehrwerk, die viel Zeit kosten, gekostet haben und nach vier Jahren zum ersten fertigen Band geführt haben. Diese Prozesse sind notwendig und nicht zu unterschätzen, zumal die Autoren dies freiwillig neben ihrer alltäglichen beruflichen Arbeit leisten.

Hier folgen einige Beispiele aus dem ersten Band, der die Konzeption illustrieren soll:

1. Beispiel für Regionalität:

a) *Insitutionen- und adressatenbezogen: Die Lernenden sind Germanistikstudierende an einer Universität:*

4. Das Seminar

4.1. Stellen Sie sich vor, Sie belegen ein Seminar an einer deutschen Uni. Welche Schritte müssten sie unternehmen, um das Seminar erfolgreich abzuschließen?

Vermuten Sie anhand der unten stehenden Ausdrücke und Redemittel. Sprechen Sie mit Ihrem Partner.

eine Hausarbeit schreiben • einen Schein machen / bekommen (benoteter Schein, unbenoteter Teilnahmeschein) • in die Sprechstunde gehen • Studienbedingungen einhalten • regelmäßig anwesend sein • ein Referat halten • eine Seminarsitzung vorbereiten • Bücher ausleihen • viel lesen • sich beim Dozenten über E-mail anmelden • kopieren • ein Protokoll schreiben • eine Arbeitsgruppe finden • diskutieren

b) *Die Kontrastivität wird berücksichtigt, sowohl kulturell als auch sprachlich:*

- kulturell

1.1. DU oder SIE sagen? Duzen oder Siezen? Sprechen Sie in der Gruppe.

Wen duzen Sie, wen siezen Sie in Deutschland? Was haben Sie dazu gelernt?
Wie reden Sie wen in der Ukraine an? Beobachten Sie dazu Veränderungen in Ihrer Gesellschaft?

- sprachlich

Sprachvergleich

Über welche grammatische Kategorie verfügt das deutsche Verb im Vergleich zum Ukrainischen bzw. Russischen nicht: Person, Numerus, Aspekt, Genus?

Deutsch	*Ukrainisch*	*Russisch*
Ich lerne Deutsch.	...	...
Wir lernen Deutsch.	...	...
...	...	...
Nicht: ...	...	...

c) *Traditionelle Lehr- und Lernmethoden werden aufgenommen:*

- Übersetzung:

5. Übersetzung

Der Text "Verhaltensweisen ukrainischer Männer" ist eine Übersetzung aus dem Ukrainischen. Übersetzen Sie ihn zurück in das Ukrainische und vergleichen Sie Ihre Übersetzung mit dem Original. Was verändert sich bei Hin- und Rückübersetzungen?

- Eine intensive Phonetikschulung/kontrastiv:

8.1. Sie wissen sicher, was die Wortbetonung oder der Wortakzent ist. Vergleichen Sie, wie er im Deutschen und Russischen und Ukrainischen funktioniert. Lesen Sie laut vor. In welcher Sprache sprechen Sie die betonten Silben lauter, gedehnter und deutlicher?

2. Beispiel für Interkulturalität:

a) *Wahrnehmung als ein Aspekt:*

4.5. Sprechen Sie in Ihrem Kurs über die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu Deutschland, der Ukraine und Russland.

Besprechen Sie die folgenden Aspekte:
Wie sehen wir uns?
Wie sehen die anderen uns?
Wie sehen die anderen sich?
Wie sehen wir die anderen?
Machen Sie dazu ein Wandplakat!

b) *Literatur als Teil des Fremdverstehens*

2. "Verhaltensweisen ukrainischer Männer" von Natalka Snyadenko

2.1 Wer ist Natalka Snyadenko?

Lesen Sie die Kurzbiographie.
Wie viele Sprachen spricht sie vermutlich?

Sie wurde 1973 in Lviv geboren und studierte Philologie. Heute schreibt sie für verschiedene Zeitschriften und übersetzt aus dem Polnischen. 2006 hielt sie sich in Berlin auf, wo sie als Stipendiatin für Literatur recherchierte und arbeitete. Sie lebt jetzt in Lwiw.



3.1. In der folgenden Erzählung geht es auch um typisches Männerverhalten in der Ukraine. Welche kennen Sie?

Sammeln und sprechen Sie in der Gruppe darüber.

3.6. Gespräch über den Text

a. Sprechen Sie mit Ihrem Partner über Ihre ersten Eindrücke beim Lesen.
b. Welcher Konflikt entsteht bei dieser Begegnung? Warum?
c. Welche Lösung hat die Frau für diesen Konflikt?
d. Vermuten Sie: ist die Lösung für den Ehemann akzeptabel?
e. Welche andere Lösung für den entstandenen Konflikt würden Sie vorschlagen?
f. Wie könnte der Konflikt vermieden werden?
g. Schildern Sie die Situation aus der Perspektive des zweiten Bekannten, aus der Perspektive der Frau und des Ehemannes.
h. Wie nimmt vermutlich der "Zeuge" die Situation wahr? Schreiben Sie einen Monolog aus seiner Perspektive.
i. Spielen Sie die Szene in allen Varianten: in der authentischen und in den erfundenen.

4. Diskussion

Interkulturelle Konflikte vermeiden. Welche Möglichkeiten schlagen Sie vor, um kulturell bedingte Konflikte und Missverständnisse gar nicht erst entstehen zu lassen? Diskutieren Sie gemeinsam.

3. Beispiel für Autonomieförderung:

a) *ein Projekt pro Kapitel:*

6. Projekt "Interkulturelle Missverständnisse"

Führen Sie Interviews mit Ausländern in Ihrer Universität / in Ihrer Stadt durch.

I. Überlegen Sie, welche Personen Sie an Ihren Instituten oder in der Stadt befragen können.
II. Bilden Sie kleine Gruppen mit zwei oder drei Personen.
III. Wählen Sie eine Person, die Sie interviewen wollen.
IV. Fragen Sie bei dieser Person an und bitten Sie um einen Termin.
V. Bereiten Sie Fragen für ein Interview vor. Eine wichtige Frage dabei sollte sein: Was haben die Personen aus kulturellen Missverständnissen gelernt (=Lernerfolg)?

b) *Strategien unterstützen das Lernen:*

- *direkte Strategie:*

Strategie Wortschatzlernen			
Wie lernen Sie Wortschatz? Sammeln und sprechen Sie in der Gruppe. Eine Strategie: Schreiben Sie neue Wörter mit Beispielen auf kleine Kärtchen. Üben Sie damit. Beispiel:			
Vorderseite Deutsch:		Rückseite Ukrainisch / Russisch:	
	wissen – wusste – gewusst Ich weiß den Namen nicht.		

- *indirekte Strategie:*

4. Lernen lernen mit Strategien

Strategie Lernen lernen
Wie habe ich früher Deutsch gelernt – wie lerne ich heute Deutsch? Jetzt lernen Sie an der Universität Deutsch, früher haben Sie an einer Schule Deutsch gelernt. Vergleichen Sie Ihre positiven und negativen Sprachlernerfahrungen (Klasse, Kurs, Buch, Lehr- und Lernmethode, Motivation, Ziele, Erfolg, Strategien usw.) an der Schule und an der Universität. Sprechen Sie mit Ihrem Partner über Ihre Erfahrungen. Sammeln Sie auf einem Plakat Ihre Erfahrungen.

4. Beispiel für Förderung der berufsbezogenen Kompetenz:

7. "Der Ernst des Lebens": Mustersätze bilden

Als Lehrer werden Sie oft Beispielsätze bilden müssen. Bilden Sie Sätze mit den folgenden Verben, um die Unterschiede zwischen trennbaren und untrennbaren Präfixen zu veranschaulichen. Markieren und betonen Sie die Verben beim Aussprechen richtig.

1. nachdenken / bedenken
2. bearbeiten / ausarbeiten
3. vergehen / ausgehen
4. verlaufen / überlaufen
5. zuhören / verhören

Vergleichen Sie mit den Übungen im Lehrwerk. Welche sind besonders gut gelungen? Welche nicht? Warum?

Fazit

Eine Lehrwerkerstellung ist eine spannende, lehrreiche, aber auch arbeitsintensive Aufgabe!

Literaturangaben

Borisko, N./Gutnik, W./Klimentjewa, M./Ignatenko, T./ Iwanenko, S./ Lasarenko, O. (2004): *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen.* Kiew.

Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Breitung, Hors/Lattaro, Elisabeth (2001): „Regionale Lehrwerke und Methoden", in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: deGruyter, S. 1041-1053.

Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Strasbourg.

Roche, Jörg (2006): „Interkulturelle Kompetenz", in: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Frankfurt a.Main u.a.: Peter Lang Verlag, S. 423.

„Idial“ für Germanisten und Slavisten: Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke

Annegret Middeke

IDIAL

2008 wurde in Europa zum Jahr des Interkulturellen Dialogs erklärt, in dem bestimmte Ziele der Europäischen Gemeinschaft, etwa der Erklärung von Laeken,[1] des EG-Vertrags[2] oder auch der Schlussfolgerungen von Barcelona[3] als ausdrückliches Postulat der interkulturellen Bildung erscheinen. Bei dem in der Überschrift verwendeten Akronym „Idial“ (genauer: IDIAL) handelt es sich um die Bezeich-

---

1 Die Ziele der Laeken Deklaration des Europäischen Rates (15.12.2001) sind folgenderweise formuliert: „Europa als Kontinent der humanitären Werte, der Magna Charta, der Bill of Rights, der Französischen Revolution, des Falls der Berliner Mauer. Kontinent der Freiheit, der Solidarität, vor allem der Vielfalt, was auch die Achtung der Sprachen, Kulturen und Traditionen anderer einschließt. Die einzige Grenze, die die Europäische Union zieht, ist die der Demokratie und der Achtung der Menschenrechte“ (Laeken Deklaration).

2 Zu den in Artikel 149 des EG-Vertrags formulierten Zielen gehören die Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen, der Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten, die Förderung der Entwicklung der Fernlehre (s. Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft).

3 Die Barcelona-Schlussfolgerungen betonen das Recht des Bürgers auf Mehrsprachigkeit: „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“ (Barcelona-Schlussfolgerung).

nung des von der Europäischen Union geförderten Projektes „Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke“,[4] das über einen Zeitraum von zwei Jahren (Januar 2008 bis Dezember 2009) mit neun weiteren europäischen Partnern aus Bulgarien, Deutschland, Polen und der Slowakei an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen durchgeführt wird. Das Projekt reagiert auf die krisenhafte Situation sowohl der Germanistik in Osteuropa als auch der Slavistik in Deutschland, die sich in einer sinkenden Nachfrage und in einem stetig sich verschlechternden Sprachniveau der Studierenden äußert, was sich letzten Endes auch auf die fachlichen Leistungen auswirkt (s. Casper-Hehne 2008: 50f., Middeke; Schmidt 2009, Casper-Hehne; Middeke 2009: 157f.). Die Lehrmaterialien, die im Projekt entwickelt werden – Deutsch für slavischsprachige (bulgarische, polnische, slowakische) Schüler und Studenten und slavische Sprachen (Bulgarisch, Polnisch, Slowakisch und Russisch)[5] für deutschsprachige Schüler und Studenten –, setzen an dem Übergang zwischen Schule und Universität an. Dabei wird ein integrativer Ansatz verfolgt, bei dem die Lernziele Spracherwerb, fachliche und interkulturelle Kompetenzen funktional miteinander verknüpft sind. Ergänzt werden die Sprachlehrmaterialien durch Online-Fortbildungsmodule für Lehrer und Hochschullehrer zur Verbesserung ihrer Sprach-, Sach-, Fach- und Methodenkompetenz und vor allem ihrer Interkulturellen Kompetenz.

Die Materialien werden in bikulturellen (deutsch – slavisch) wie bidisziplinären (Germanist – Slavist) Teams entwickelt, die zugleich transnational und binnenkontrastiv arbeiten, wodurch es zu einem ständigen Austausch von Eigen- und Fremdperspektive und damit zu einer kritischen Reflexion kommt, die ein grundlegendes Prinzip des ganzen Projektes ist. Nicht Faktenwissen, sondern interkulturelle Sprachhandlungskompetenz soll vermittelt werden. Konzeptionell sind die Materialien an der Kulturthemenlehre orientiert (s. Casper-Hehne 2009: 52f.), sie sind differenziert interkulturell und regionalisiert, d. h., dass konsequent die bikulturellen Beziehungen zwischen der jeweiligen Ausgangs- und Zielkultur berücksichtigt werden.[6]

Für den Hochschulbereich werden Lehrwerke auf dem Niveau B1 für den Sprachunterricht im ersten Fachsemester Germanistik (in den jeweiligen slawischen Ländern) bzw. Slavistik (Deutschland) entwickelt. Text- und Bildmaterial, Aufgaben und Übungen sind dabei möglichst genau auf die Welt der Lerner, ihre landeskundlich-kulturelle Vorprägung, ihre spezifischen sprachlichen Schwierigkeiten sowie auf die institutionellen Rahmenbedingungen vor Ort, und natürlich auf

[4] S. http//idial-projekt.de; auch http://www.uni-goettingen.de/de/78230.html.

[5] Diese Sprachen stehen exemplarisch für das Modell der sogenannten Vollslavistik (Ost-, West- und Südslavistik).

[6] Schon dadurch sind sie stärker adressatenorientiert, als es Lehrwerke für den globalen Markt überhaupt sein könnten. Dies ist schon deshalb besonders innovativ, weil es im Projekt um Sprachen und Kulturen in Osteuropa geht, die von der EU als die „wenig verbreiteten und wenig gelehrten Sprachen“ identifiziert wurden.

die jeweiligen Lernziele abgestimmt.[7] Für das tendenziell literaturwissenschaftlich orientierte Germanistikstudium an bulgarischen Hochschulen wurde entsprechend ein anderes Konzept zugrunde gelegt als für das breit gefächerte Spektrum an Germanistikstudiengängen an polnischen Hochschulen. Ein unhintergehbares Prinzip für alle Lehrwerke ist neben dem der differenziert interkulturellen Reflexion vor allem das der Authentizität: Nicht nur die Bilder und Texte sind authentisch, sondern auch die Aufgaben und Übungen orientieren sich an authentischen Sprachhandlungssituationen. Die Lehrwerke bestehen aus acht Lektionen von durchschnittlich 15 Seiten und einer CD-ROM mit einem Glossar, Grammatiktabellen und einem Schlüssel. Lehrerhandreichungen werden online auf der Projektwebsite veröffentlicht und können somit ständig aktualisiert und ergänzt werden.

Für den Schulunterricht werden Interkulturelle Dossiers auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus für die Sekundarstufe II entwickelt, die je nach Bedarf bzw. je nach den curricularen Vorgaben in den jeweiligen Ländern für Projektwochen, zur Vorbereitung auf einen Schüleraustausch oder im regulären Unterricht eingesetzt werden können.

Da Bulgarisch, Polnisch und Slowakisch in Deutschland keine Schulfächer sind, sind die Interkulturellen Dossiers für diese Sprachen als Ergänzungs- und Vertiefungsmaterialien zum Lehrwerk für den Unterricht an den Hochschulen konzipiert. Dank des zugrunde liegenden Bausteinsystems können sie – zumindest in Auszügen – durchaus auch unabhängig vom Lehrwerk und darüber hinaus für andere Zielgruppen als Germanistikstudenten verwendet werden. Die Interkulturellen Dossiers bestehen aus acht Lektionen von durchschnittlich acht Seiten in Form von losen Arbeitsblättern, die als Download auf der Projektwebsite zu finden sein werden. Es werden eine farbige und eine qualitativ gute schwarz-weiß-Version angefertigt, um den Lehrenden je nach ihren Ressourcen bzw. denen der Schule oder Hochschule eine ökonomische Verwendung (als Kopiervorlagen) zu ermöglichen. Die Arbeitsblätter sind flexibel einsetzbar, sie weisen keine stringente sprachliche Progression auf und legen den Schwerpunkt gezielt auf die Verbesserung von Fertigkeiten und Kompetenzen, mit denen die Schüler auf das sprachliche Handeln in interkulturellen Interaktionen vorbereitet werden sollen. Um nur ein Beispiel zu nennen: In Lektion 4 des Dossiers DaF für slowakische Schüler geht es um Idole und Vorbilder. Nach einem Austausch von Assoziationen, nach Begriffsklärungen und Fragen bzw. Thesen zur freien Diskussion folgt eine graphisch dargestellte Statistik, die darüber informiert, in welchen Bereichen österreichische Jugendliche[8] bevorzugt ihre Vorbilder suchen (privat: Freunde, Eltern

[7] Wie problematisch dies sogar bei einer homogenen Zielgruppe sich in der Praxis erweist, beschreibt Tschigogidze (2009: 165): „Auch wenn eine bestimmte Quantität der Personen als ihr künftiges Tätigkeitsfeld denselben Fachbereich ausgewählt haben, muss man davon ausgehen, dass Interessenfelder, Vorwissen und auch die Vorstellungen über künftige Tätigkeiten sehr unterschiedlich sein können und auch sind."

[8] Von allen IDIAL-Lehrmaterialien berücksichtigen die slowakischen aufgrund der geographischen und kulturellen Nähe der Slowakei zu Österreich am stärksten das Österreichische.

usw., öffentlich: Sport, Musik usw.). Die erste Aufgabe dazu lautet: „1. Informieren Sie Ihren Partner über Fakten aus der Graphik. Arbeiten Sie zu zweit.“ (Redemittel werden zur Verfügung gestellt.) Die zweite und dritte Aufgabe zielen auf eigene Recherchen, auf Reflexion und kulturkontrastive Vergleichsleistungen ab: „2. Wie ist es mit den Vorbildern bei Ihnen? Befragen Sie dazu möglichst viele Jugendliche aus Ihrer Umgebung. Lassen Sie die Befragten drei Persönlichkeiten nennen, die sie bewundern oder einen großen Einfluss auf sie ausüben.“ „3. Fassen Sie in der Gruppe die Ergebnisse Ihrer Umfragen zusammen und vergleichen Sie sie mit den Angaben aus der Graphik oben.“ (Redemittel werden wieder zur Verfügung gestellt.) Sicherlich werden bei dem Vergleich nicht nur kulturelle Divergenzen, sondern auch Konvergenzen zutage treten, was ganz der Intention der IDIAL-Lehrwerke entspricht, die durchaus auch den Blick auf transkulturelle Gemeinsamkeiten lenken wollen.

Als dritte Säule des Projekts entstehen internetgestützte Lehrerfortbildungsangebote, für die ein ausgewählter Partner, das Methodisch-Pädagogische Zentrum in Bratislava, maßgeblich verantwortlich ist. Entwickelt werden Module zur Verbesserung des sprachpraktischen Unterrichts („Moderne Konzepte der Grammatikvermittlung“, „Arbeiten mit Bildern“, „Lerntechniken und -strategien“), ein Modul zur professionellen Selbstreflexion, die sich letzten Endes natürlich auch auf die Qualität des Unterrichts auswirken soll („Lehrer-/Lernerrollen“), ein Modul zum „differenziert interkulturellen Lernen“ sowie eine „Anleitung zum Erstellen von eigenen Lehrmaterialien nach dem Konzept von IDIAL“. Noch vor der Fertigstellung dieser Anleitung wurden Anfragen, etwa aus der Türkei, aus Vietnam und aus China, an das IDIAL-Koordinationsbüro gerichtet, ob Interesse an regionalisierten Interkulturellen Dossiers für weitere Sprach- und Kulturräume bestehe. Auch bei Projektpräsentationen wurde von Seiten des Auditoriums immer wieder der Bedarf an regionalisierten Lehrmaterialien hervorgehoben.

Was die Erprobung der IDIAL-Materialien anbelangt, so wird das Projektkonsortium von einem wissenschaftlichen Beirat und von Assoziierten Partnern (Kulturmittlerorganisationen in Deutschland, Bulgarien, Polen, Russland und der Slowakei) unterstützt. Der wissenschaftliche Beirat besteht aus Fachexperten für die jeweiligen Sprachen, die lektions- bzw. modulweise sämtliche Materialien begutachten. Zusammen mit den Anmerkungen des Koordinationsteams werden die Gutachten an die Autoren weitergeleitet, die auf der Grundlage ihre Materialien überarbeiten. Anschließend werden sie im Unterricht erprobt. Dazu nutzen alle Projektpartner ihre eigenen Netzwerke und die der Assoziierten Partner. Nach der Erprobung erfolgt eine weitere Überarbeitung der Materialien, bevor sie am Ende von einer professionellen Korrektorin durchgesehen und zur Veröffentlichung frei gegeben werden. Eine gemeinsame Kommunikationsplattform ist der interne Bereich der Projektwebsite, der aus einem Glossar mit den wichtigsten Stichworten zur Projektadministration und zur Fachterminologie sowie aus einem Forum besteht, in dem nicht nur ungezwungen alle möglichen Fragen diskutiert, sondern auch Bild- und Textmaterialien für die Lehrwerke, Dossiers und Lehrerfortbil-

dungsmodule ausgetauscht werden können. Entwürfe und abgeschlossene Lektionen bzw. Module werden in den entsprechenden Rubriken in das Forum eingestellt, damit sie von allen Projektpartnern sowohl kritisch gesichtet als auch als Anregung für ihre eigenen Materialien wahrgenommen werden können.

Außerdem sei erwähnt, dass Begleitforschung zum Projekt gehört. Ausgehend davon, dass interkulturelles Lernen nicht nur kognitiv erfolgt, sondern auch perzeptive, affektive und verhaltensbezogene Dimensionen enthält (s. Lüsebrink 2005, Straub 2007, Semyonova 2009), es dazu aber nur wenige bzw. keine Übungsformen gibt, wird eine Übungstypologie mit Beispielen entwickelt, von denen einige in die Lehrmaterialien aufgenommen werden.

IDIAL4P

Aufgrund des immer wieder geäußerten Bedarfs an weiteren regionalisierten Lehrmaterialien wird im Projekt IDIAL nicht nur das Online-Modul „Anleitung zur Erstellung eigener Lehrmaterialien nach dem Konzept von IDIAL“ entwickelt, sondern ist auch eine Fortsetzung speziell für das Fachsprachenlernen geplant. Das Anschlussprojekt „IDIAL for professionals (IDIAL4P): regionalisiert – interkulturell – qualifizierend – professionell“ zielt ebenfalls auf die Stärkung des Deutschen in Osteuropa einerseits und des Russischen sowie der wenig verbreiteten osteuropäischen Fremdsprachen (exemplarisch: Bulgarisch, Polnisch, Slowenisch, Ungarisch) in Deutschland andererseits ab. Jedoch geht es dabei nicht mehr um den Erwerb von allgemeinsprachlichen, sondern von arbeitsplatzrelevanten Kompetenzen für die Berufskommunikation. Das Projekt antwortet auf einen Trend, nach dem der Bedarf an Unterricht in Fachsprachendeutsch vor allem in Osteuropa in den letzten Jahren stark gestiegen ist,[9] so wie inzwischen eine – zwar geringe, aber immerhin vorhandene – Nachfrage an osteuropäischen Sprachen als Fachsprachen im deutschsprachigen Raum besteht.[10] Dem aktuellen Bedarf entsprechend werden im Projekt Fachsprachenmodule für Wirtschaftskommunikation, Informatik, Gefahrstoffe, Tourismus, Politik und Presse, Office-Management etc. entwickelt, wobei ausdrücklich die Exemplarität der Ergebnisse hervorgehoben wird, da auf dieser Grundlage weitere Fachsprachenmodule nach demselben Prinzip erstellt werden können. Zur möglichst großen Verbreitung wird auf der Projektplattform ein Downloadcenter eingerichtet, das die Nutzer eigenständig mit zusätzlichen Online-Modulen (für andere Fachbereiche und andere Fachfremdsprachen) erweitern können. Wie im Projekt IDIAL liegt auch hier ein Schwerpunkt auf der Ver-

[9] S. die DaF-Wikis: „Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum“ auf der Website des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) oder den Themenschwerpunkt „Fachsprachen und ihre Vermittlung“ in Chlosta/Leder/Krischer (2008: 197-260).

[10] Zahlreiche universitäre Sprachlehrzentren bieten inzwischen Polnisch, Russisch und andere osteuropäische Sprachen für die verschiedensten Fachrichtungen (Jura, Ingenieurswissenschaften, Politikwissenschaften usw.) an.

bindung von (fach-)sprachlicher und interkultureller Ausbildung; ausgehend davon, dass der Respekt vor der Sprachenvielfalt eines der fundamentalen Prinzipien der Europäischen Union ist, zielt IDIAL4P nicht nur darauf ab, die Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität von Arbeitnehmern, sondern auch die interkulturelle Verständigung im vereinten Europa zu fördern.

Literaturangaben

Casper-Hehne, Hiltraud (2009): „Interkulturalität als Lehr- und Forschungskonzept einer Interkulturellen Germanistik der Georg-August-Universität Göttingen“, in: Casper-Hehne, Hiltraud/Schweiger, Irmy (Hrsg.): *Deutschland und die „Wende“ in Literatur, Sprache und Medien. Interkulturelle und kulturkontrastive Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 29-65.

Casper-Hehne, Hiltraud/Middeke, Annegret (2009): „Regionalisierte Sprachlehrwerke für deutschsprachige Slawisten und slawischsprachige Germanisten“, in: Casper-Hehne, Hiltraud/Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 157-163.

Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hrsg.) (2008): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis.* Göttingen: Universitätsverlag.

Deklaration von Laeken (2001): http://www.ena.lu/erklarung_laeken_zukunft_europaischen_union_15_dezember_2001-030003970.html. <28.09.2009>

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Kulturtransfer – Fremdwahrnehmung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Middeke, Annegret/Schmidt, Julia (2009): „Kernprobleme osteuropäischer Deutsch-als-Fremdsprache-Studiengänge vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses“, in: Bürgel, Matthias/Umland, Andreas (Hrsg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa IV. Chancen und Hindernisse internationaler Bildungskooperationen*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, S. 49-63.

Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat (Barcelona) 15./16. März 2002: http://www.rgre.de/schlagzeilen/resolutionen/barcelona.pdf. <28.09.2009>

Semyonova, Anastassiya (2009): „Aufgaben zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht“, in: Casper-Hehne/Middeke (Hrsg.) (2009), S. 185-200.

Straub, Jürgen (2007): „Kompetenz“, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und*

Interkulturelle Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 35-46.

Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum: www.fadaf.de/wiki. <28.09.2009>

Tschigogidze, Erekle (2009): „Gleicher Lehrstoff für unterschiedliche Zielgruppen – Probleme und Möglichkeiten“, in: Casper-Hehne/Middeke (Hrsg.) (2009), S. 165-170.

Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (1997): http://dejure.org/gesetze/EG.

Drama im Klassenzimmer

Alexandra Hensel

Das Drama im Klassenzimmer ist vielleicht dem einen oder anderen in einem eher negativen Zusammenhang noch gegenwärtig. Doch hier wollen wir uns mit dem Theaterspiel im Unterricht und speziell im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. In England, wo man sich schon länger mit Theater im Unterricht befasst, fand sich dafür der Begriff *Drama in Education.* Im Deutschen fand sich dafür das Pendant *Dramapädagogik*. Theater bedeutet generell szenische Darstellung als künstlerische Kommunikation zwischen Schauspieler und Zuschauer. Körper-Sprache-Raum bilden eine Einheit. In der Dramapädagogik steht der Lernprozess der Akteure im Mittelpunkt, also ein ganzheitliches Lernen durch Erfahren und Erleben. In der Regel kommt es hier nicht zu einer Aufführung. Diesen Anspruch findet man in der *Theaterpädagogik*, um noch einen dritten wichtigen Begriff anzureißen. Theaterpädagogik beschäftigt sich auch mit dem Lernprozess im Allgemeinen, aber immer mit einem ästhetisch-künstlerischen Schwerpunkt und einem Endprodukt.

Ich werde im Weiteren vom *Theaterspiel* sprechen, denn zum einen steht die Deutsche Sprache im Mittelpunkt meines Kurses, also der Lernprozess, aber zum andern gibt es stets am Ende eine kleine Werkschau, also eine kurze Aufführung, die die Arbeit des Kurses vermitteln soll. Die Werkschau setzt sich demzufolge aus Übungen und Geschichten aus dem Kurs zusammen. Es gibt keine Textvorgabe, sondern nur eine Szenenstruktur, d. h., es gibt einen festen Plan für die Spieler, der die Szenenabfolge festlegt. Dieser freie Umgang mit Sprache und Spiel schon in den Proben und schließlich bei der Werkschau stellt natürlich eine hohe Herausforderung für die Teilnehmer dar, aber durch diesen freien Umgang wird besonders viel und auch spontan gesprochen und die Identifikation mit dem Stück ist sehr hoch. Dadurch also, dass die Teilnehmer das Stück vorantreiben und beein-

flussen – der Lehrende steht als Beobachter und Ratgebender während der Proben zur Seite – wird das Sprechen stark gefördert. Und der Schlussapplaus ist dann schließlich der krönende Abschluss, der bis jetzt für alle Teilnehmer ein euphorisches Erlebnis war.

Was steckt genau hinter dem Theater im Fremdsprachenunterricht? Ich möchte dies hier kurz versuchen zu erläutern: Durch das Theaterspiel werden Körper und Stimme gleichzeitig in Anspruch genommen. Schon bei Kindern kann man beobachten, dass sie sich ihre Umwelt über den Körper aneignen, indem sie nachahmen – oft spielenderweise, sich Dinge in den Mund stecken und alles anfassen wollen. Sie erleben das, was sie umgibt. Hierin steckt auch die Grundannahme: Der Mensch kommt als Spielender auf die Welt. Der Körper ist also ein wesentliches, später kaum genutztes Lernwerkzeug. Durch die Verbindung von Stimme/Sprache und Körper erfolgt ein ganzheitliches Lernen, das generell und hier speziell im Fremdsprachenunterricht sehr förderlich ist: Denn am meisten behält man das, was man selbst tut. Durch reines Zuhören wird weniger Information aufgenommen, als wenn man sich selber bewegt und ausprobiert, also als Akteur in den Mittelpunkt gestellt wird.

Weiterhin erfolgt Rollenarbeit, d. h. die Teilnehmer finden sich stets in verschiedene Rollen ein, was empathiefördernd ist, und die Teilnehmer werden für andere Perspektiven sensibilisiert. Dies ist innerhalb der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ein zentrales Element. Weiterhin dient die Rolle als Maske, um sich mit Hilfe der Rolle mehr zuzutrauen. Dies ist ein wesentlicher Aspekt beim Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht: Hemmungen und hier speziell Sprechhemmungen werden abgebaut, indem die Teilnehmer in fremden Rollen und durch das stetige Spiel zum spontanen Sprechen aufgefordert werden. Die Entfremdung zur neuen Sprache wird im Spiel weitestgehend dadurch überwunden.

In verschiedenen Übungen kann man noch genauer die deutsche Sprache auseinandernehmen und so den Teilnehmer überraschen: Konsonanten können mit einer Geste verbunden werden oder es können abstrakte Kurzdialoge von Peter Handke oder Samuel Beckett genommen werden.

Indem man sich im Kurs weiter mit der Alltagsrealität der Teilnehmer auseinandersetzt (dies wird weiter unten bei den Standbildübungen erläutert) und die Gruppe von Anfang an eine interkulturelle ist, setzt sich jeder Teilnehmer intensiv mit sich und seiner Umwelt auseinander und wird so gegenüber dem Neuen, der neuen Sprache/n und Kultur/en mutiger und verständnisvoller.

Es wird auch insgesamt deutlich, dass durch das Spiel die so genannten *soft-skills* gefördert werden, wie eben Empathie, Kreativität und Teamfähigkeit.

Wie sieht Theaterspiel konkret im Klassenzimmer bzw. Kursraum aus? Eine Übung ist die ***Floßübung***: Alle bewegen sich durch den Raum und müssen das Floß im Gleichgewicht halten, d. h. sich gleichmäßig im Raum verteilen und dabei auf die anderen achten. Dann fangen die Teilnehmer an, sich zu begrüßen. Erst mit

einem Nicken, dann mit einem Hallo, dann in verschiedenen Rollen: als alte Freunde, als Arbeitskollegen, als Sportkonkurrenten und als heimliche Geliebte. Durch die Rollenvorgabe bekommen die Teilnehmer einen Deckmantel mit dem sie sich z. B. herzlich um den Hals fallen können, da die Rolle es ja verlangt. Außerdem werden Begrüßungsformeln mit verschiedenen Emotionen ausgerufen oder zugeflüstert, und so nebenbei auswendig gelernt. Diese Übung kann man auch mit verschiedenen und längeren Texten machen, da man hier hervorragend auswendig lernen kann, und das mit Spaß. Weiterhin bietet sich folgende Übung an: *Standbilder*. Ein Standbild ist wie eine Statue. Es darf sich nicht bewegt werden. Zu dem Thema „Deutschland" kann in Zweier- oder Dreiergruppen in ca. fünf Minuten jeweils ein Standbild entwickelt werden, das einen Eindruck der Gruppe von Deutschland vermittelt. Z. B. könnte ein Standbild entstehen, das eine Grillparty zeigt oder sich zuprostende Freunde. Die anderen Teilnehmer schauen es sich an und beschreiben, was sie sehen. Dann kann das Standbild auch sprechen, die Darsteller sagen also jeweils einen oder zwei Sätze, womit die Szene deutlich wird, in der sich das Standbild befindet. Bei dieser Übung werden die Erfahrungen der Teilnehmer aufgegriffen, sozusagen als Lehrmaterial genommen. Dies führt zu einer größeren Identifikation und Motivation. Außerdem wird hier viel gesprochen, was besonders durch die hohe Identifikation stark angeregt wird.

Mit dieser Standbilderfahrung kann eine *Dia-Show* gemacht werden. Die Dreier- oder Vierergruppe überlegt sich nun fünf Standbilder zu einem bestimmten Thema. Das kann eine Reise sein, von der berichtet wird oder eine gemeinsam verbrachte Zeit kann hier reflektiert werden. Die Gruppen haben ca. zehn Minuten Zeit sich vorzubereiten; hier sprechen die Teilnehmer schon untereinander sehr viel. Dann wird das Ganze vor den anderen präsentiert, indem einer aus der Gruppe die Moderation übernimmt und beschreibt, was gleich zu sehen ist. (Das Perfekt kann hier sehr gut trainiert werden.) Durch ein Stichwort wie *klick* (Diawechsel), stellen sich die anderen Gruppenmitglieder zum Standbild auf. Durch den abschließenden Applaus erhält die Gruppe ein Erfolgserlebnis, was zum Weitermachen motiviert.

Es wird durch die beschriebenen Übungen deutlich, dass sogar auf Anfängerniveau, Theaterspiel möglich ist, indem nonverbale Elemente mit spontanen Äußerungen verbunden werden oder auch nur ein Satz in verschiedenen Emotionen gesagt wird.

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass jeder selbst Theater spielen sollte, bevor er unterrichtet, denn es ist gut zu wissen, wie sich die Übungen anfühlen. Es werden persönliche Grenzen beim Spiel erreicht, die der Spielleiter zuerst für sich testen sollte, um die genügende Sensibilität bei der Anleitung zu haben. Also, toi, toi, toi!

Literaturangaben

Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Eckstein, Kerstin/Schmidt, Henrik/Schmidt, Sarah/Streble, Ingrid (2005): *Spiel mit Körper, Sprache, Medien. Eine Einführung in die Theaterarbeit.* 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Grau, Michael/Klingauf, Wolfgang (1998): *Theaterwerkstatt. Grundlagen – Übungen – Spiele.* 2. Aufl. München: Don Bosko.

Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis.* Berlin: Cornelsen.

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg: BIS-Verlag.

Schewe, Manfred/Even, Susanne: Online-Zeitschrift *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education.*

Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht.* Zürich: Orell Füssli.

Der Übersetzungsunterricht als Bühne der Sprach- und Kulturbegegnungen

Ljudmila Ivanova

Die Kommunikation unter Vertretern verschiedener Sprachen und Kulturen ist eine große Herausforderung unserer Zeit. Einerseits findet eine Globalisierung statt, bei der auf der Oberfläche Kulturunterschiede, besonders in der materiellen Welt, minimalisiert werden (Kulturuniversalien wie *wohnen, sich bewegen, essen* etc., die früher unterschiedliche Ausprägungen hatten, nähern sich heute mehr denn je). Auch sonstige Barrieren verschwinden (man lernt einander kennen, man ist für das Andere aufgeschlossener, die Angst vor dem Fremden wird abgebaut). Reale und virtuelle Begegnungen mit anderen Kulturen sind Alltag in den privaten und sozialen Räumen geworden. Die immer mehr zur Realität werdende Mehrsprachigkeit fördert die vielseitige Kommunikation. Vor diesem fast idyllischen Hintergrund wirken Missverständnisse aufgrund der Unkenntnis, der Unterschätzung bzw. des Ignorierens „unsichtbarer“, unterschwelliger Sprach- und Kulturunterschiede überraschend für Menschen, die sich durch äußere Ähnlichkeiten haben täuschen lassen. Da die vorkommenden Missverständnisse spürbare Konsequenzen in der Praxis haben, ist man seit einiger Zeit bemüht, derartigen Gefahren aufzulauern, darauf hinzuweisen und die Menschen darauf vorzubereiten.[1]

In der weltweiten mehrsprachigen Kommunikation von heute spielen Übersetzer und Dolmetscher eine ungemein wichtige Rolle. Denn sie handeln nicht nur

---

1 In diesem Zusammenhang sei auf eine jüngere Veröffentlichung hingewiesen, die sich mit Problemen der interkulturellen Kommunikation auseinander setzt, vgl. Flader/Comati 2008.

zwischen Sprachen und vermitteln versprachlichte/vertextete Botschaften, sondern sie agieren auch zwischen den Kulturen und übernehmen einen großen Teil der Verantwortung für die gelungene oder misslungene[2] Kommunikation. Was können sie tun? Als Kenner der kontaktierenden Kulturen können sie *vorbeugend* eingreifen, indem sie die Kommunikationsteilnehmer vor Gefahren bei der Kommunikation warnen. Dazu seien exemplarisch einige Beispiele aus der Praxis angeführt:

Dolmetscher in Bulgarien sehen sich manchmal gezwungen, die Vorliebe für sexistische oder ethnische (manchmal sogar rassistisch anmutende) Witze einzudämmen, indem sie die bulgarischen Gesprächspartner behutsam auf die Gefahren der verletzten politischen Korrektheit hinweisen.[3]

Sprachmittler können (und sollten eigentlich) Auftraggeber davor warnen, dass bestimmte Texte ihre Wirkung in der Zielgemeinschaft verfehlen können (evtl. unwirksam oder gegensätzlich wirksam werden). Davon betroffen sind oft Texte aus dem Bereich der Werbung[4] oder der Politik.

Dolmetscher und Übersetzer können die bereits dargestellten Sachverhalte *ins richtige Licht setzen*, indem sie Wissensdefizite bei den zielsprachigen Adressaten ausgleichen: Reiseführer sind ein sehr anschauliches Beispiel dafür: Die Verfasser solcher Texte überhäufen die Reisenden/Touristen mit Informationen, für die letztere keine Vorkenntnisse besitzen. Der Sprachmittler übernimmt in solchen Situationen die Aufgabe, dieses Wissensdefizit auszugleichen.[5]

Dolmetscher und Übersetzer treffen, um Missverständnisse zu beseitigen oder ihnen vorzubeugen, die Wahl über die anzuwendende Wiedergabetechnik, wenn sie, erstens, die Palette *verschiedener Techniken beherrschen* und, zweitens, wenn sie die *Reaktion der zielsprachigen Adressaten voraus*sehen können: Bekannt ist die Geschichte vom Dolmetscher, der bei einem Staatsbesuch des Ex-US-Präsidenten George W. Bush in Japan sich wie folgt aus der Affäre gezogen hat: *Der Präsident Bush hat einen*

[2] Es häufen sich in letzter Zeit die Vorwürfe gegen Dolmetscher und Übersetzer wegen verfälschter Wiedergabe der kommunizierten Inhalte. Inwieweit diese Vorwürfe immer berechtigt sind, sei dahingestellt, wichtig ist, dass immer mehr allen Kommunikationsteilnehmern bewusst wird, welch große Verantwortung die Sprachmittler auf sich nehmen.

[3] Interessantes findet sich bei Th. Frahm 2008: Er verweist auf den unterschiedlichen Hintergrund, vor dem Bulgaren und Westeuropäer z. B. bestimmte ethnische Gruppen bewerten. Die Unkenntnis dieses Hintergrunds führt zu einer inadäquaten Bewertung des bulgarischen Partners. Zur Klärung solcher Missverständnisse können oft gerade die Sprachmittler beitragen.

[4] Das bulgarische Nationalfernsehen sendete vor Jahren eine Shampoo-Werbung: Zwei Fisch-Weibchen schwimmen glücklich in einem Aquarium und unterhalten sich. Das eine Fischweibchen klagt über die vielen Schuppen des Ehemannes, das andere empfiehlt das Schwarzkopf-Produkt. Der deutschsprachige Adressat versteht das Wortspiel, jedoch ist es um den bulgarischen Adressaten nicht so bestellt, man wundert sich nur über die befremdenden Ideen der deutschen Werbemacher. Der loyale Übersetzer könnte in dieser Situation über die Fehlwirkung der Werbung vorwarnen.

[5] Führung in Veliko Tărnovo: „Dieses Konakgebäude wurde vom Baumeister Kolju Fitscheto gebaut, derselbe, der auch das Haus mit dem Äffchen gebaut hat." Die Antwort auf die Fragen, was ein Konakgebäude ist, wer denn dieser Baumeister ist und was es mit dem Haus mit dem Äffchen auf sich hat, ist in der Regel dem Dolmetscher überlassen.

Witz erzählt. Bitte lachen Sie. Das Publikum hat tatsächlich gelacht und die Situation war gerettet. Das wäre bei einem anderen Publikum wohl nicht so glücklich verlaufen.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass bei der Ausübung des Sprachmittlerberufs zwei Dinge absolut unerlässlich sind: ausgezeichnete Sprachkenntnisse und kulturelles Wissen. Deshalb ist einer der Schwerpunkte, an denen sich die Sprachmittlerausbildung orientiert, gerade dieses Aufeinandertreffen von Sprachen und Kulturen. Im Folgenden wird der Versuch gemacht, jene Problemfelder abzustecken, die im Übersetzungsunterricht[6] speziell berücksichtigt werden:

Jede Sprache gliedert und benennt die Welt anders. Manchmal sehen die Sprecher einer Gemeinschaft die sie umgebende Welt anders, wie es bei abweichenden *Farbbezeichnungen* zum Vorschein kommt, vergleiche *kanariengelb* und *патешко жълто,* wo die Nuancen der Farbe „gelb" von den Sprechern aufgrund kulturspezifischer Wahrnehmungskonventionen unterschiedlich benannt werden.

Beim kontrastiven Sprachvergleich ergibt sich eine Diversifikation der Äquivalente in der Zielsprache, die auf Kulturunterscheide zurückgeführt werden kann. So existiert für Bulgarischsprechende schlicht und einfach die Bezeichnung *чаша,* die Deutschsprechenden sehen dort viele Unterschiede und haben unterschiedliche Bezeichnungen gefunden, wie *Glas, Tasse, Becher u.a.*. Im Deutschen kennt man die *Liebe* als Gefühl, im Bulgarischen differenziert man zwischen *любов* und *обич*.

Es gibt auch Fälle, wo in einer Gemeinschaft existierende Sachverhalte sprachlich ignoriert und nicht benannt werden, was von einem Teil der so genannten unübersetzbaren Wörtern belegt werden kann, vgl. *zumuten* und die fehlende Bezeichnung im Bulgarischen (obwohl jedem Bulgaren die Realität einer Zumutung sehr wohl vertraut ist).

Jede Sprache benennt die Welt nach eigenen Motivationsmodellen. Interessant sind Abweichungen in gefühlsgeladener Sprachverwendung, weil hier mögliche Missverständnisse zu Komplikationen führen können, vgl. den fast identischen Wortlaut und die Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung bei den Äußerungen: *Das ist doch der Gipfel! (= ist unerhört, Ausdruck der Empörung) – Това е върхът! (Ausdruck von Begeisterung, Anerkennung).* Beispiele für kulturspezifische Formulierungen finden sich auch im Bereich der Komplimente, wobei die Fragen „Was kann als Kompliment vorgetragen werden"[7] und „Wie werden Komplimente versprachlicht"[8] ihre Kulturspezifik haben können.

---

[6] Der Beitrag reflektiert v. a. die Erfahrungen bei der Übersetzer-/Dolmetscherausbildung im Studiengang „Angewandte Linguistik" an der Uni Veliko Tărnovo, Bulgarien.

[7] Wenn seitens des bulgarischen Gastes das Lob über den von der deutschen Hausfrau selbst gebackenen Kuchen kommt: „*Ach, der Kuchen schmeckt, als ob er von der Konditorei gekauft worden wäre!*", dann würde sich letzterer wundern, warum dieser Lob nicht als Anerkennung angenommen wird.

[8] Vgl. die Entsprechung *Danke für die Blumen! - Не ми прави вятър!* (wörtlich: *Mach mir keinen Wind).* Die Unkenntnis dieser Formulierung hat zu einer wörtlichen Übersetzung bei einer Filmsynchronisierung geführt (**Благодаря за цветята!*), was angesichts fehlender Blumen natürlich für Verwirrung bei den Zuschauern gesorgt hat.

Interessante Unterschiede lassen sich auch in anderen Sphären, besonders in der bildhaften Sprachverwendung beobachten: Im Deutschen *sitzt* man im Gefängnis, im Bulgarischen *liegt* man dort; die deutschen Studenten *fallen* bei einer Prüfung *durch*, die bulgarischen *werden zerrissen „биват скъсани"* (im ersten Fall hat man selber für das Unglück gesorgt, im zweiten wird ein anderer dafür verantwortlich gemacht!).

Die Sprachen präzisieren anders: Im Bulgarischen existieren auffallend viele Bezeichnungen für Ungenaues, vgl. Mengenbezeichnungen wie *5-6, десетина, иманяма, към, около, там някъде,* Adverbiale wie *криво-ляво, горе-долу, кажи-речи.*[9]

Kontrastive Vergleiche zeigen auch, wie Sprachen unterschiedlich diversifizieren, vgl. Verben im Deutschen und im Bulgarischen in Bezug auf Fortbewegungsmöglichkeiten: *gehen, fahren, fliegen – отивам* oder bei Lage-Verben: *hängen, liegen, stehen, stecken – съм, има.*

Jede Sprache projiziert Symbolbedeutungen in unterschiedliche Bezeichnungen. Folgende Beispiele sollten diese Erscheinung nur andeuten: Der Löwe gilt universell als König der Tiere, in Bulgarien zählt er aber auch zu den Staatssymbolen. Die Farben in der Sphäre der Politik können sehr weit auseinander gehen, vgl. *blau* als Farbe der Union der Demokratischen Kräfte in Bulgarien und *blau* als Farbe der Freiheitlichen in Österreich.

Jede Sprache speichert in den Bezeichnungen, festen Wendungen oder Sprichwörtern eigene Erfahrungen, eigene Entwicklungen, den eigenen, kulturspezifischen Hintergrund: Vergleiche lassen eindeutig diese Besonderheit erkennen, wie z. B. *aufgeblasen wie ein Frosch* und *надут като пуяк. Die Distel* hat im Bulgarischen eine eindeutig negative Konnotation als Symbol des Ungepflegten, Verwüsteten, während durch *die Lila Distel* der deutschen Literatur diese Pflanze eine positive Konnotation bekommen hat. Daher ist zu erwarten, dass Vertreter der beiden Kommunikationsgemeinschaften eine in einer Distel präsentierte Botschaft unterschiedlich entschlüsseln werden.[10]

Die Realienbezeichnungen sind wahrscheinlich die expressivsten Ausdrucksmittel der kulturellen Vielfalt, egal, aus welchen Bereichen sie kommen. Für ihre korrekte Dekodierung ist Vorwissen gefragt; wenn dies nicht vorhanden sein sollte, muss die Bedeutung in angemessenem Umfang für die Adressaten expliziert werden.

Die Reflexe der in Sprachen kodifizierten spezifischen Sichten auf die Welt können sich auch in abweichenden grammatischen Strukturen niederschlagen, wie

---

[9] Interessante Beobachtungen finden sich diesbezüglich in der Erzählung des bulgarischen Schriftstellers St. Stratiev *Vergleichende Literaturwissenschaft*, vgl. Ст. Стратиев 2002, wo der Hauptheld interessante Vergleiche hinsichtlich des Hangs zum Ungenauen bei Bulgaren und Engländern anstellt.

[10] Bei einem literarischen Wettbewerb im Sommerseminar für Bulgarisch-Lernende in V. Tărnovo hat eine deutsche Studentin einen bissigen Aufsatz über Mängel in Bulgarien vorgetragen. Die Jury hat den Aufsatz ausgezeichnet, hat aber gleichzeitig damit auch eine Distel überreicht. Während die Jury-Mitglieder diese Pflanze als nicht schmeichelhaft betrachtet haben, hat sich die Referentin geschmeichelt gefühlt.

in den Illustrationsbeispielen für das Paar Bulgarisch – Deutsch: Angesichts der Ähnlichkeit in Bezug auf die Reflexivität von Verben wie *sich waschen, sich anziehen – мия се, обличам се* überrascht die ausbleibende Korrespondenz in Fällen wie *смея се, връщам се – lachen, zurückkehren* und *sich beeilen, sich hinsetzen – бързам, сядам.*

Die Perspektivität einer Äußerung kann unter Umständen auch abweichend sein, vgl. *Mir gefällt das. (subjektlos) – Това ми харесва,* aber auch *Аз харесвам това (subjekt-/agensbezogen).*

Der „mehr wissende" und „objektive", gegenüber dem Auftraggeber loyale Übersetzer eignet sich das notwendige Wissen im Laufe der Zeit an. Der Übersetzungsunterricht kann diesen Prozess optimieren und die Lerner auf die reale Praxis vorbereiten. Deshalb erscheint es äußerst wichtig, diesen potenziellen Gefahren im Übersetzungsunterricht zu begegnen. Von den heutigen Übersetzern und Dolmetschern erwartet man, in Anlehnung an Nord (1999: 74):

- Wissen (gespeichertes allseitiges Wissen als Komponente der Allgemeinbildung einer Person, aber auch Sprachwissen, Fachwissen, Kulturwissen);
- Fertigkeiten (erworbene Kompetenzen wie Kenntnis und Einsatz verschiedener Umsetzungsverfahren, Recherchierkompetenz etc., die in der (Unterrichts-) Praxis angeeignet werden);
- Fähigkeiten (der Person innewohnende Eigenschaften wie Mut, Entscheidungen zu treffen, die Fähigkeit, zwischen den Zeilen zu lesen, Verantwortung zu übernehmen etc., die die Eignung zum Sprachmittlerberuf ausmachen).

Die Didaktik hat längst den Schritt zur Präzisierung der notwendigen Kompetenzen getan (vgl. Wilss 1996; Nord 1999, Snell-Hornby et al. 1999; Kautz 2002 u.a.). Schon längst weiß man Bescheid über die notwendigen Basiskompetenzen wie:

- Sprachkompetenz (Muttersprachen- und Fremdsprachenkompetenz)
- Fach- und Sachkompetenz
- Recherchierkompetenz
- operationale Kompetenz (Kenntnis der Vollzugsarten und Verfahren)
- kommunikative Kompetenz
- Kulturkompetenz
- berufliche Kompetenz[11]

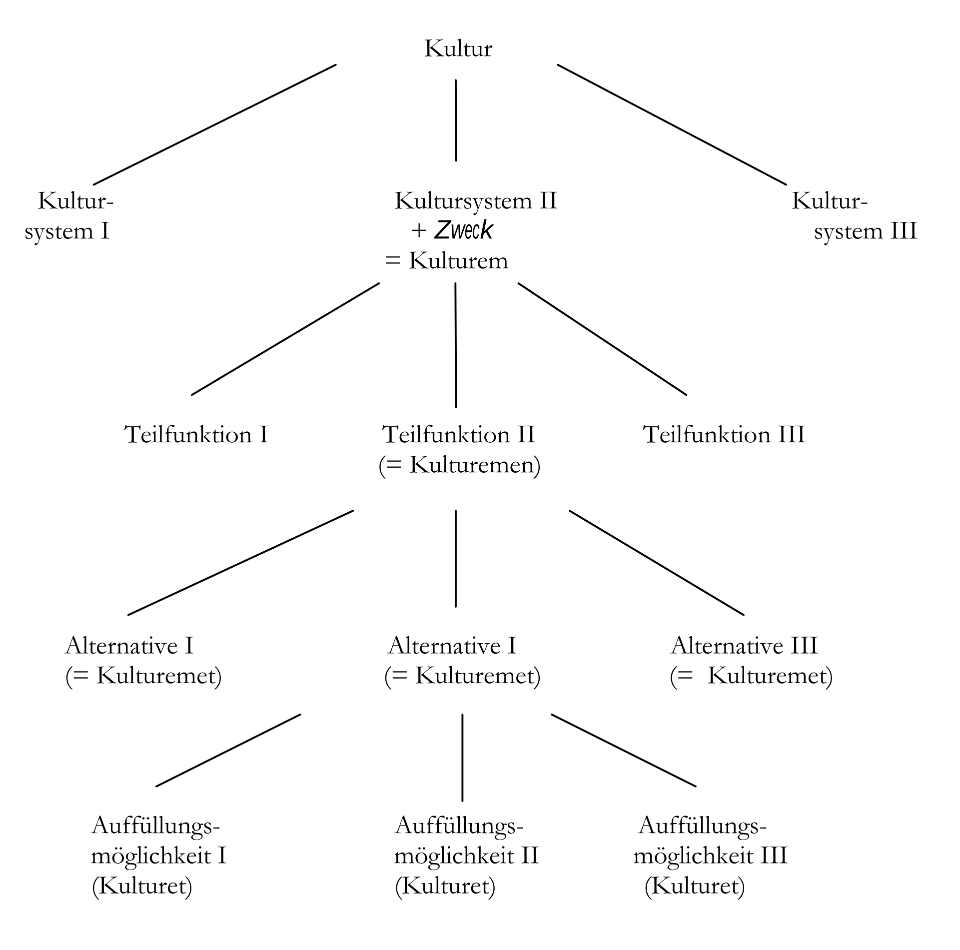
Jede dieser Teilkompetenzen kann von entscheidender Bedeutung sein und darf im Unterrichtsprozess nicht vernachlässigt werden. Das Herausgreifen der Kultur-

[11] Die zuletzt genannte Kompetenz bezieht sich auf die Kenntnis der Bedingungen, unter denen eine sprachmittlerische Tätigkeit ausgeübt werden kann. Es handelt sich z. B. um Fragen wie: Wie schließt man Verträge ab? Was ist Berufs-Ethos? etc.

kompetenz erfolgt hier im Einklang mit den aktuellen Forschungsschwerpunkten und zum Zwecke der besseren Ausleuchtung der Problematik.

Seit mehreren Jahren schon erfreut sich die Kulturforschung und ihre Integration in verschiedene andere Fächer großer Beliebtheit. Es liegen bereits mehrere Modelle vor, von denen auch die Übersetzer-/Dolmetscherausbildung profitieren kann. Kulturspezifik kann auf Makro- und Mikroebene behandelt werden, man kann sie nach Themen organisieren etc. An der Uni Veliko Tărnovo wird mit verschiedenen Modellen gearbeitet. Besonders gut haben sich zwei bewährt, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Es werden parallele Vergleiche von Kultur-Subsystemen vorgenommen (vgl. das Schema nach Gerzymisch-Arbogast 1994: 78). Dieses Modell eignet sich besonders gut für die Sensibilisierung für die Kulturspezifik auf der Mikroebene und ermöglicht eine Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einzelnen Subsystemen.



Nach diesem Modell machen sich Studenten in Semesterarbeiten mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden vertraut bezüglich der Realisierung verschiedener Subsysteme im Rahmen von Kulturuniversalien wie *Wohnkultur, Feiern, Essen* etc. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass die Aufmerksamkeit nicht nur auf unterschiedliche Versprachlichungsmöglichkeiten gerichtet wird, sondern auch auf den Stellenwert dieser Bezeichnungen in den verglichenen Kulturen und auf die möglichen Gründe für die festgestellten Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Sollten die übersetzungsrelevanten Kulturprobleme in einer Übersicht erfasst und vermittelt werden, wird von verschiedenen systemhaften Darstellungen Gebrauch gemacht (vgl. z. B. Kupsch-Losereit 1995). Dabei werden die einzelnen Problemfelder klar und deutlich umrissen, was den Lernern eine bessere Orientierung ermöglicht. Es handelt sich um folgende Bereiche:

Sprachspezifische Probleme

- Bezeichnungen aus der Welt der materiellen Güter, die sich mit z. T. unterschiedlichem Inhalt oder mit unterschiedlichen Assoziationen oder Konnotationen verbinden lassen: Züge gehören seit langem zu den traditionellen, in allen Kulturen vorkommenden Verkehrsmitteln. Jedoch lassen sich dabei wesentliche Unterschiede hinsichtlich des Äußeren oder der Assoziationen der jeweiligen Sprecher feststellen, was den Satz *Ich bin mit dem Zug gefahren* nicht äquivalent für bulgarische, deutsche, indische oder japanische Kommunikationsteilnehmer macht.

- Realienbezeichnungen reflektieren Sachverhalte, die nur in einem Kulturkreis vorkommen. Die Palette kann sehr breit gefächert sein: dazu gehören Traditionen, Bräuche, Feste, Speisen und Getränke, soziale Lebensformen etc.

- Symbolbedeutungen können von Kultur zu Kultur variieren, weshalb sie ebenfalls ein Übersetzungsproblem darstellen können, welches sich aber nicht so unmittelbar und direkt zugänglich darstellt.

Interaktionsprobleme

- Die einzelnen Kulturgemeinschaften haben ihre eigenen Konventionen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation entwickelt, was übersetzungsrelevant sein kann;

- Eine weitere Gefahr kann sich aus der Unkenntnis der Gesprächs- und der Tabu-Themen ergeben (was wird in einer Gemeinschaft verbalisiert und was nicht).[12]

Textsortenspezifische Probleme

- Erforderlich ist die Kenntnis der unifizierten und der kulturspezifischen Textsorten, wenn der Übersetzer professionell arbeiten will.

- Interessant ist die Tatsache, dass die einzelnen Gemeinschaften spezifische Aufbautechniken bei der Texterstellung entwickelt haben. So müsste der Übersetzer z. B. besonders aufpassen, wenn er Texte für ein kindliches Publikum übersetzt (Kinder sind besonders sensibel gegen Abweichungen von den Erwartungen), wenn er mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Leserfreundlichkeit in den verschiedenen Gemeinschaften konfrontiert wird, wenn er mit der Corporate Identity zu tun hat etc.[13]

Hermeneutische Techniken

Es gilt als nachgewiesen, dass die Vertreter der einzelnen Kulturen auch verschiedene Techniken anwenden, wenn sie Texte ergründen möchten.

Wie operiert man im Unterricht mit den so umrissenen Aspekten der Kulturkompetenz? Es wird gezielt deklaratives Wissen vermittelt (in begleitenden Lehrveranstaltungen, z. B. in sprachpraktischen Übungen, Landeskunde, interkultureller Kommunikation. Eine besondere Rolle spielt der Literaturunterricht, der an der Universität Veliko Tărnovo Bestandteil der Übersetzer-/Dolmetscher-Ausbildung ist). Durch die Analyse von Texten werden die Lerner für Kulturspezifika sensibilisiert. Die analysierten Texte stammen aus verschiedenen Bereichen und präsentieren verschiedene Textsorten (literarische Texte, journalistische Texte, Werbetexte; Sachtexte). Es wird über die nachgewiesenen Unterschiede in Bezug darauf reflektiert, ob sie eine Verständnisbarriere darstellen und den Eingriff des Sprachmittlers erforderlich machen oder nicht. Man lernt verschiedene Techniken, um mit der Überwindung kultureller Barrieren umzugehen, und setzt sie in der semiprofessionellen Praxis ein (Analogieverwendung, Paratext, Fußnote, Anmerkung, Entlehnung, Kombination mehrerer Techniken).

---

[12] So haben Bulgaren und Deutsche manchmal Probleme und Kommunikationsschwierigkeiten, wenn z. B. die Deutschen offen und direkt reden und auch Unangenehmes ansprechen, während die Bulgaren ungern direkt werden, wenn es um Peinlichkeiten geht.

[13] Interessantes wurde diesbezüglich von einer Dolmetscherin berichtet: Obwohl sie Deutsch als Muttersprache hat, lehnt sie Aufträge von Schweizern ab, mit der Begründung, sie habe Schwierigkeiten mit dem Textaufbau. Weitere Hinweise finden sich bei Stolze 1999: 207ff.

Es sei zum Schluss tabellarisch auf die Bereiche hingewiesen, die im Unterricht thematisiert werden:

Sprache (wichtig als Speicher des Kulturwissens der Gruppe)	*Raum- und Zeiterleben* (diese Unterschiede sind besonders unter dem organisatorischen Aspekt der Kommunikation relevant)
Materielle und geistige Kultur (die Aufmerksamkeit gilt jedoch nicht nur den kontaktierenden Kulturen, sondern auch anderen Kulturkreisen)	*Werteskala und Einstellungen*[14] (ein besonders heikles Themenfeld, zumal die heutigen Gemeinschaften pluralistisch sind, aber gerade deswegen auch extrem wichtig, will man grobe Verstöße vermeiden)
Geographie (Wichtig ist nicht nur die korrekte Zuordnung[15] von Toponymen, sondern auch der referenzielle Gehalt der geographischen Objekte)	*Verhaltensweisen* (geachtet wird auf Unterschiede hinsichtlich der Rolle des Subjekts, der kollektivistischen oder individualistischen Gemeinschaft; der Direktheit und der Indirektheit)
Staatsaufbau (impliziert Kenntnis der Staatsstruktur, des Parteiensystems, des Funktionierens der jeweiligen Gesellschaft)	*Denkmuster* (vor allem kann es hier um Sensibilisierung für kognitive Denkmuster gehen)
Geschichte (dieses Wissen kann auch zum besseren Verständnis von Mentalitäten und Handlungsweisen dienen)	*nonverbale Kommunikation* (bei der mündlichen Kommunikation kommt es meist auf die Körpersprache an; bei der schriftlichen auf die konventionellen nonverbalen Mittel in den Texten)

[14] Von unterschiedlichen Einstellungen und von davon ausgehenden möglichen Problemen zeugt folgender Vorfall: Griechische, serbische, italienische und spanische Studenten wollten ihren bulgarischen Gastgebern mit einem Partisanenlied Freude machen. Sie verbanden das Lied mit dem Kampf gegen den Faschismus. Diese Botschaft erreichte auch eine japanische Studentin, die tief berührt war. Nur die Bulgaren saßen wie angewurzelt da, weil für sie sich dieses Lied und das Wort *Partisane* mit der kommunistischen, noch nicht bewältigten Vergangenheit verbindet, die immer noch ein wunder Punkt für die Bulgaren ist.

[15] Die Peinlichkeit im Unterricht, wenn Studenten *Hessen* und *Essen* oder *Burgenland* und *Burgundien* verwechseln, könnte leicht in einer größeren Panne ausarten, wenn diese Verwechslung z. B. bei offizieller Kommunikation stattfindet.

Obwohl man sich grundsätzlich darüber im Klaren ist, was ein Übersetzer/Dolmetscher braucht, ist man im realen Unterricht doch noch manchmal weit vom Idealfall entfernt. Im Folgenden soll kurz auf einige Defizite im Unterricht hingewiesen werden, die immer noch der Sprachmittlerausbildung anhaften:

Nicht selten lassen sich Universitätsdozenten vom stark ausgeprägten Streben verleiten, Unmengen von deklarativem Wissen zu vermitteln. Man trennt sich schwer von der Rolle des Lehrers als wichtigster Wissensvermittlungsinstanz und versucht im Sinne des Aufklärungsideals eine allseitig informierte Persönlichkeit heranzubilden. Die Nachteile eines derartigen Vorgehens liegen klar auf der Hand: Die Studierenden erdrücken unter der Last der Informationen, fühlen sich im Informationsmeer verloren und bleiben in der Regel passiv, weil sie angesichts der Informationsflut nicht mehr die Kraft haben, auch noch selbständig zu recherchieren. Die Folge davon: Nach einer abgelegten Prüfung wird dieses Wissen schnell vergessen. So erleben Lehrkräfte mit Verwunderung, wie ihre Studenten letzten Endes wichtige und manchmal markante Sachverhalte nicht wiedererkennen können. Die Lösung wäre in einer Auflistung des Muss für zukünftige Sprachmittler zu suchen.

Viele Lehrkräfte vernachlässigen die Förderung der Recherchierkompetenz.[16] Aber auch die Studierenden haben sich mit der Idee des lebenslangen autonomen Lernens noch nicht angefreundet und übersehen, dass die beruflichen Kompetenzen ein ständiges Weiterlernen verlangen. Natürlich kann man nicht alles wissen, aber man muss besonders im Übersetzer-/Dolmetscherberuf stets auf dem Laufenden sein. Um das zu gewährleisten, muss man mit allen möglichen Informationsquellen und mit ihrem Potenzial vertraut sein. Das wäre neben der Vermittlung von Wissen wahrscheinlich die wichtigste Aufgabe der Ausbildungsinstanzen.

Kulturprobleme werden oft ausschließlich vergangenheitsbezogen behandelt, die Gegenwart oder die jüngste Geschichte werden seltener unter die Lupe genommen. Die Folge davon erlebt man im Übersetzungsunterricht, wo gerade ein Mangel an gegenwartsbezogenem Wissen für Fehlentscheidungen sorgt.[17]

Ein weiteres Defizit macht sich bei der Wahl der Texte bemerkbar, mit denen im Unterricht gearbeitet wird. Der Versuchung, die Kulturproblematik vor allem an literarischen und in vielen Fällen an älteren Texten zu exemplifizieren, wo diese leichter zugänglich scheint, ist schwer zu widerstehen. Dabei wird übersehen, dass die meisten Übersetzer heute selten mit derartigen Texten arbeiten und vielmehr mit unterschwelligen Kulturunterschieden zu tun haben. Daher erscheint die präzise Auswahl der zu übersetzenden Texte als ein wichtiges Element im Unterricht.

[16] Immer noch wird sehr tolerant und umsichtig mit Studierenden umgegangen, die die Mühe scheuen, selber zu recherchieren, und die sich auf die Hilfe der Kommilitonen oder des Lehrers verlassen.

[17] Dazu folgende Belege aus der Unterrichtspraxis: Das Vorkommen des Toponyms *Hindukusch* konnte nicht mit dem Afghanistan-Einsatz in Verbindung gebracht werden, stattdessen wurde eine semantische Nähe zum Verb *kuscheln* vermutet; die 68er wurden aufgrund mangelnder Kenntnisse als Personen im Alter von 68 Jahren aufgefasst.

Die Fixierung auf Kulturspezifika kann den Unterricht in die Gefahr der Verfestigung von Klischees und Stereotypen bringen, deshalb sollte die Sensibilisierung für Kulturprobleme von erfahrenen Lehrkräften vorgenommen werden.

Bei der Explikation der kulturellen Unterschiede wird oft die Frage ignoriert, dass im Zuge der Globalisierung eine Annäherung der Kulturen stattfindet und dass die Kulturdifferenzen eine dynamische Größe sind.

Defizitär ist manchmal der Zusammenhang der vermittelten Inhalte kultureller Prägung mit der Übersetzungspraxis. Diese Inhalte werden nicht überzeugend genug durch das Prisma der Sprachmittlung gebrochen. Es sollte deshalb intensiver daran gearbeitet werden, Studierende dazu zu befähigen, das erworbene Kulturwissen zu operationalisieren und adäquat einsetzen[18].

Fazit

Der Übersetzungsunterricht ist der Ort, wo Sprachen und Kulturen einander begegnen. Jeder zu übersetzende/dolmetschende Text ist eine Herausforderung, für die die zukünftigen Sprachmittler vorbereitet sein sollten. Deshalb ist es enorm wichtig, dass Lehrkräfte und Studierende dieser Herausforderung gewachsen sind. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie gezielt und gekonnt durch die Wahl der Texte und durch ein durchdachtes Curriculum die Studierenden für den Zusammenhang Sprache und Kultur sensibilisieren und ihnen das Werkzeug in die Hand geben, diesen Zusammenhang in der Sprachmittlungstätigkeit anzuwenden. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie diese Notwendigkeiten begreifen, in der Ausbildung mitmachen und sich auf ein lebenslanges Lernen in einem dynamischen Umfeld gefasst machen.

Literaturangaben

Flader, Dieter und Sigrun Comati (2008): *Kulturschock. Interkulturelle Handlungskonflikte westlicher Unternehmen in Mittelost- und Südosteuropa.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frahm, Thomas (2008): „Verneinung vor dem Säbel. Gibt es einen bulgarischen Humor?“, in: Tina Hoffmann et al. (Hrsg.): *Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens.* Universitätsdrucke Göttingen, S. 21-34.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (1994): *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum.* Tübingen: Francke.

[18] Ein wesentliches Moment ist die Befähigung zum adäquaten Umgang mit den Unterschieden in Abhängigkeit von den Faktoren der konkreten kommunikativen Handlung, je nachdem, welches Publikum unter welchen Bedingungen erreicht werden soll.

Kautz, Ulrich (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens.* München: Judicium.

Kupsch-Losereit, Sigrid (1995): „Übersetzen als transkultureller Verstehens- und Kommunikationsvorgang: andere Kulturen, andere Äußerungen", in: N. Salnikow (Hrsg.): *Sprachtransfer – Kulturtransfer. Text, Kontext und Translation.* Frankfurt am Main, S. 1-15.

Nord, Christiane (1999): *Fertigkeit Übersetzen.* Fernstudieneinheit 39. München: Goethe-Institut.

Snell-Hornby, Mary et al.: *Handbuch Translation.* Tübingen: Stauffenburg.

Stolze, Radegundis (1999): *Die Fachübersetzung. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.

Wilss, Wolfram (1996): *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.

Стратиев, Станислав (2002): *Избрано. Белетристика.* т. 1. София: Книгоиздателска къща *Труд.*

‚Blended Learning' ist kein Blendwerk mehr. Ein Plädoyer für die Verbindung von interaktionsorientiertem Unterricht mit webgestütztem Lernen

Arkadiusz Jasiński

Generationsbedingter Nachholbedarf

Das digitale Zeitalter stellt uns ununterbrochen vor neue Herausforderungen. Wir lernen neue Software-Werkzeuge kennen und anzuwenden, integrieren sie in unsere Arbeitsabläufe und passen unsere Verhaltensweisen der computergestützten Umgebung an. Gerade im Bildungsbereich muss die Förderung eines kompetenten Umgangs mit neuen Medien als erfolgskritisch für praktisch jedes Bildungsvorhaben angesehen werden. Schon allein aufgrund der Generationsunterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden sind bei Lehrpersonen diesbezügliche Defizite und ein entsprechender Nachholbedarf quasi vorprogrammiert.

In den modernen Schullehrplänen ist der ständige Kontakt mit dem Computer längst vorgesehen. Die Nutzung des Internets ist für junge Leute eine Selbstverständlichkeit. Studierende dürfen also erwarten, dass auch die Lehrkräfte in ihrer Bildungsarbeit mit den neuen Medien routiniert umgehen können. Damit diese Erwartungen erfüllt werden, ist es unabdingbar, neue pädagogische Methoden einzuführen, die ein orts- und zeitunabhängiges Lernen ermöglichen. Entsprechende Ansätze gibt es bereits bei Konzepten, die mit den Begriffen e-Learning und m-Learning (Einsatz von mobilen Kommunikationsgeräten) benannt werden,

sowie auch beispielsweise in virtuellen Unterrichtsräumen auf Second-Life-Plattformen (vgl. hierzu z.B. Salmon 2004 und Ojstersek 2008).

Eine sinnvolle Alternative zu den oben genannten Ansätzen bildet das Blended-Learning-Modell, in dem zwei grundlegende Zugangsmodi zum Wissenserwerb verbunden werden. Einerseits ist dies der virtuelle Raum, der nahezu grenzenlose Möglichkeiten für die Informationsbeschaffung sowie das Selbststudium eröffnet. Andererseits geht bei dieser Methode der direkte Kontakt mit einem Menschen nicht verloren, der für die Motivation zum Lernen schier unabdingbar ist. Die Kontroll- und Qualitätssicherungsmaßnahmen sind für den Lernerfolg sicherlich ebenfalls von großer Bedeutung. Den entscheidenden Faktor für einen erfolgreichen Bildungsprozess bildet aber meines Erachtens die motivationsfördernde Rolle des Dozenten.

Blended Learning hat die typische Karriere eines Modebegriffs hinter sich. Wie auch all die anderen oben genannten Begriffe vermittelt er eine klare Botschaft, die mehrere assoziative Bedeutungen transportiert – eine Eigenschaft, die für Modebegriffe typisch ist. Die derart benannte Lehrmethode enthält ein großes Potential, welches meiner Meinung nach noch nicht ausreichend genutzt wird.

Angeborene Selbstlernfähigkeit?

Das Studium verlangt sehr viel Selbstdisziplin und Bereitschaft zum Selbstlernen. Für das Selbstlernen an sich ist aber keine sonderliche Begabung erforderlich.

Die Fähigkeit zum Selbstlernen muss einem jeden lebenden Wesen angeboren sein, damit seine dauerhafte Existenz in der jeweiligen Umwelt gesichert ist. Eine so verstandene Lernfähigkeit erlaubt es jedem Organismus, die wahrgenommenen Sachverhalte mithilfe von arteigenen biologischen Kategorisierungs- und Strukturierungsmechanismen in eine Beziehung zur eigenen Aktivität zu setzen – nur auf diese Weise kann eigenes praktisches Handeln einen evolutionär sinnvollen Verlauf nehmen.[1]

Hierin liegt auch ein gutes Argument für die Annahme von einer angeborenen grundsätzlichen Lernfähigkeit und gegen die oft ganz unkritisch vertretene Überzeugung von der Angeborenheit bestimmter Lernschwierigkeiten, die konsequenterweise als hemmende Faktoren im Bildungsprozess angesehen werden. Gewiss darf man nicht behaupten, alle Menschen seien im gleichen Maße lern- und aufnahmefähig, und die empirischen Befunde über genetisch bedingte Veranlagungen bei Menschen sind natürlich nicht von der Hand zu weisen.

Eine Argumentation aus der biologisch-evolutionären Perspektive könnte jedoch die gewissermaßen banale Einsicht unterstützen, dass die eigene engagierte Aktivität eines Menschen beim Erkenntnisprozess eine fundamentale Rolle spielt.

[1] Lernen im rein biologischen Sinne (Erwerb neuer Verhaltensweisen aufgrund der erfahrenen Lebenssituationen) hat nur einen wesentlichen Zweck: die Überlebenschancen zu erhöhen.

Die Lernfähigkeit mag bei verschiedenen Menschen – je nach individuell entfalteter Auffassungsgabe – in unterschiedlichem Ausmaß ausgeprägt sein. Es lässt sich jedoch nicht verleugnen, dass sie in hohem Maße von der eigenen explorativen Aktivität der jeweiligen Person beeinflusst wird, und zwar in einer Wechselwirkung mit der Außenwelt und in Kooperation mit anderen Menschen. Gut sichtbar ist dieses Streben nach Erkenntnis bei kleinen Kindern, die jeden Tag immer weiter über sich selbst hinauswachsen wollen. Bereits in der frühen Phase der kognitiven Entwicklung sammeln sie Erfahrungen beim Selbstlernen, zu denen es durch entsprechend interpretierte Bestätigungssignale von außen kommt. Vor allem die motivationsfördernde Wirkung von anderen Menschen (sei es von Betreuern oder von Gleichaltrigen) kann unter den richtigen Umständen dazu führen, dass die Kinder in ihrer eigenen Einschätzung das Gefühl bekommen, sich selbst zu übertreffen. Gerade solche Emotionen vermögen es – auch bei erwachsenen Menschen – die Entfaltung der Selbstlernfähigkeit zu unterstützen.

Zeichenorientiertes Denken

Selbst solche schwer fassbaren Fähigkeiten wie Lernen, Verstehen, zu einer Einsicht gelangen, zu Überzeugungen kommen usw. müssen auch ihre biologische Grundlage haben. Es steht außer Frage, dass die fortschreitende Forschung in immer weiterem Maße Erkenntnisse bereitzustellen vermag, mit deren Hilfe die komplexen menschlichen Lernprozesse besser erklärt werden können. Hingewiesen sei hier beispielsweise auf die Entdeckung der Spiegelneuronen Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts (siehe dazu z.B. Kempmann 2005).

Vor diesem Hintergrund wird es ersichtlich, dass jede neue Erkenntnis gewissermaßen immer auch als Kind seiner Zeit zu betrachten ist. So wie auch bestimmte Begriffe ihren semantischen Gehalt wechseln können, je nachdem, in welchem Kontext sie gebraucht bzw. interpretiert werden, so können auch die Einsichten eines Menschen von der sprachlichen Metaphorik sehr beeinflusst werden, die aufgrund unserer anthropozentrischen Denkweise nicht aus der Sprache zu tilgen ist.

Allerdings: Wenn man Denken als neurophysiologische Aktivität des Gehirns zu betrachten versucht, liegt es auf der Hand, dass bestimmte Leistungen dieses Organs, deren nach außen beobachtbare Wirkung wir als Anzeichen für eine bestimmte kognitive Verfassung eines Menschen interpretieren können, ein Resultat von fortdauernden Lernprozessen sind. Bei gesunden Menschen, die über Sprache verfügen, kann man mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass fast alle Operationen des Bewusstseins Zeichenstrukturen voraussetzen. So gesehen, werden erst mit der Sprache kommunikative Räume eröffnet, in denen Sachverhalte geschaffen werden können, die ein Wissen in einer bestimmten Domäne konstituieren.

Wir lernen ständig dazu. Wir lernen fortwährend, was die von uns wahrgenommenen (Sprach-)Zeichen für uns bedeuten. Es kommt dabei immer auf ein gut ausbalanciertes Zusammenspiel von Selbstreferenz und Fremdreferenz an. Wir lernen die Bedeutung der Zeichen nicht nur für uns selbst, indem wir sie als mentale Verbindungen zwischen uns (Erkenntnissubjekt) und der Welt (Erkenntnisobjekt) verinnerlichen. Wir lernen in derselben Weise, was die Zeichen für uns bedeuten, wie wir das in Kooperation mit anderen Menschen lernen.

Diese Überlegungen knüpfen an die Ideen von Wilhelm von Humboldt, Jacques Derrida und Ludwig Wittgenstein an, deren weitere Ausführung den Rahmen dieses Artikels sprengen würde. Hinter dieser Denkweise verbirgt sich jedoch eine wichtige Erkenntnis in Bezug auf das Lernen, welche das Blended Learning als die ausgereifteste Methode in der universitären Unterrichtspraxis erscheinen lässt: Die eigene Überzeugung von bleibendem Lernerfolg dürfte wesentlich davon abhängen, inwiefern die Lernenden dazu fähig waren, in dem Lernprozess ihr eigenes Wissen zu konstruieren, und zwar so, dass sie das Gefühl haben, etwas geleistet zu haben.

Mit Humboldt, Derrida und Wittgenstein kann angenommen werden, dass der so erschaffene Sinn, was auch immer für Dinge er zu betreffen vermag, auf eine wechselseitige Bezugnahme auf unterschiedliche mediale, d. h. semiologische, zeichenbasierte Darstellungssysteme zurückgeführt werden kann. Der mit dem Blended-Learning-Ansatz gegebene Wechsel zwischen Präsenzphase (Unterricht) und Online-Learning-Phase erlaubt es, das selbständige Konstruieren von Wissen mit dem motivierenden Einfluss einer Lehrperson zu verbinden.

Konstruktivistische Lehr- und Lernmethoden

Bei der Betrachtung der aktuellen Tendenzen in der Didaktik fällt auf, dass wir uns gerade in einer Übergangsphase befinden: von der instruktionalen Methode, also der unmittelbaren Fortführung des enzyklopädischen Lernens mit Hilfe verschiedener Medien, zum offenen Lernen, einer Form der Wissensaneignung (nicht der Wissensübermittlung!) anhand von Internetressourcen, ohne physischen Kontakt mit der Lehrperson. Dies ist ein wichtiges Charakteristikum des konstruktivistischen Lernansatzes (vgl. Gerstenmaier und Mandl 1994, 1995), dem folgende drei Prinzipien zugrunde liegen:

- Das Lernen ist ein Prozess des aktiven Konstruierens von Wissen, welches immer mit dem bereits existierenden Wissen verbunden werden muss.
- Menschen konstruieren ihr Wissen und ihr Verständnis von der Welt durch Erfahrung und die Reflexion darüber.
- Man kann keinem Menschen etwas beibringen, was er nicht lernen will.

In diesem Kontext erscheinen die instruktionalen Methoden wenig sinnvoll. Trotzdem hat auch diese Vorgehensweise Vorteile: Zunächst einmal ist die physische Präsenz des Dozenten nicht zu unterschätzen, da nur durch sie Authentizität vermittelt werden kann. Außerdem ist die Lehrkraft fähig, bei Bedarf in bestimmten Problemsituationen spontan und sensibel zu reagieren, die Unterrichtsstrategie und Arbeitsatmosphäre anzupassen, Überraschungseffekte einzubringen, ein Wettbewerbsklima zu schaffen usw.

Diese Überlegungen scheinen jedoch dem in den letzten Jahren propagierten e-Learning Abbruch zu leisten, welches darauf beruht, dass der wichtigste Kanal der Wissensübermittlung elektronische Medien sind. Das Lernen mit dieser Methode schließt einen Face-to-face-Kontakt mit dem Lehrer per Definition aus oder begrenzt ihn zumindest auf ein Minimum. Gleiches betrifft auch den Kontakt mit anderen Studenten. Die Tatsache, dass der Kontakt zur Lehrkraft sehr leicht abgebrochen werden kann, zieht den Eindruck einer geringeren Verpflichtung ihr gegenüber nach sich, und eine falsche Einstellung gegenüber dem System kann bei vielen Studenten bewirken, dass sie sich nicht ausreichend kontrolliert fühlen.

Sowohl die Schlüsselrolle des Lehrers, als auch die Bedeutung des zwischenmenschlichen Kontaktes im Lernprozess werden dagegen bei der Blended-Learning-Methode berücksichtigt, einer Mischform, die die traditionelle Art der instruktionalen Wissensvermittlung mit Distance Learning (bzw. einem überwachten Selbststudium mit Hilfe des Internets) verbindet. Eine Blended-Learning-Plattform ermöglicht eine asynchrone Wissensvermittlung, also unabhängig von Zeit und Raum. Genau dies ist auch einer der wichtigsten Vorteile des Online-Lernens.

B-Learning-Plattform für Germanistik-Studenten

Sprachdidaktiker und Fremdsprachenlehrer haben in ihrer Unterrichtspraxis schon immer gern Multimedia eingesetzt. Gerade in der Glottodidaktik ist der Einsatz von neuen Medien besonders wichtig, da die Lehrperson nicht nur bestimmte Inhalte, sondern vor allem auch den sprachlichen Code vermittelt. Letzteres verlangt von dem Dozenten ein hohes Maß an Kompetenz in der Auswahl sprachlicher Mittel und die Fähigkeit, sich an das jeweilige sprachliche Niveau der Lernenden flexibel anzupassen.

Ein Versuch, dieses Konzept des hybriden Lernens umzusetzen, stellt die Internetseite http://www.jasinski.ukw.edu.pl dar. Gehostet auf dem Server der Kazimierz-Wielki-Universität in Bydgoszcz bietet sie den Studierenden der Germanistik und Angewandten Linguistik ein ständig verfügbares und immer aktuelles Service-Angebot, das ein integraler Bestandteil des Unterrichts ist. Für jede einzelne Lehrveranstaltung wird ein eigener Bereich eingerichtet, in dem organisatorische Informationen angegeben (z. B. Ort, Zeit, Anforderungen an die Studenten), inhaltliche Schwerpunkte und didaktische Ziele formuliert sowie Lehrmaterialien und

Übungen zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus wird zum Teil auch die Arbeit der Studierenden monitorisiert, sodass ein ständiges Feedback über die Lernerfolge möglich ist und die Transparenz der Leistungsbewertung erhöht wird. Es werden zusätzliche Anreize zum Selbststudium gegeben (durch Links und Literaturempfehlungen), und immer besteht die Möglichkeit, mit dem Dozenten per E-Mail in Kontakt zu treten. Die Basis für diesen Service bilden die Programmiersprache PHP sowie das Datenbanksystem MySQL, wodurch das Angebot jederzeit beliebig erweitert werden kann. Von großer methodischer Wichtigkeit ist bei dem Projekt auch die Tatsache, dass sämtliche Inhalte der Webseite in Deutsch geschrieben sind, für die polnischen Studierenden also in der Fremdsprache, die sie studieren. Die allgemeinen Informationen zu dem Projekt sind darüber hinaus in Polnisch und Englisch verfügbar.

Die Plattform, die kontinuierlich erweitert wird, könnte für die Deutschstudierenden eine Art Mikrokosmos werden, wo sie ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten auch unabhängig vom Seminarraum weiter ausbauen können.

Schlusswort

Die Wissensgesellschaft und das ihr innewohnende Implikat des lebenslangen Lernens machen es deutlich: Die Entwicklung der Selbstlernfähigkeit ist ein unverzichtbares Element einer jeden beruflichen Fortbildung. Nur wenn wir es vermögen, Absolventen darauf vorzubereiten, in ihrem späteren beruflichen Umfeld nicht nur das erlernte fachspezifische Wissen einzusetzen, sondern in erster Linie ad hoc (*just-in-time learning*) und möglichst gemeinsam mit anderen (*peer-to-peer teaching*) neues Wissen für neue Lösungen zu erarbeiten, geben wir ihnen Werkzeuge in die Hand, mit denen sie sich in der Wissensgesellschaft behaupten können. Dies wird aber so lange Wunschdenken bleiben, solange es uns nicht gelingt, „universitäre Studierende [...] konsequent zu Koproduzenten (anstatt zu Konsumenten) des Wissens zu machen“ (Rauschenbach 2000: 86).

Literaturangaben

Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1994): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive* (Forschungsbericht Nr. 33), Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Internet ISSN 1614-6336.

Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): „Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41:6, S. 867-887.

Kempmann, Michael (2005): *Spiegelneuronen – Mirror Neurons: Interpersonale Kommunikation als neuronaler Nachahmungsprozess*. Norderstedt: GRIN Verlag.

Ojstersek, Nadine (2008): „Gestaltung und Betreuung virtueller Lernszenarien in Second Life“, in: Hornung-Prähauser, Veronika/Luckmann, Michaela/Kalz, Marco (Hrsg.) (2008): *Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Einblicke in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 300-304.

Rauschenbach, Thomas (2000): „Soziale Arbeit im Übergang von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft? Irritationen und Klärungen des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Praxiswissen in Studium, Lehre, Forschung und Profession“, in: Homfeldt, Hans-Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (2000): *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 79-98.

Salmon, Gilly (2004): *E-tivities – der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli.

Overwien, Bernd. (2004): „Internationale Sichtweisen auf ‚informelles Lernen' am Übergang zum 21. Jahrhundert“, in: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-73.

Vom Lesen zum Schreiben. Überlegungen zu einer interkulturellen Methodik im DaF-Unterricht

Janka Koeva

Der Begriff „Interkulturalität" bezeichnet im Allgemeinen die Beziehung zwischen zwei oder mehr Kulturen. Die Begegnung mit dem Unbekannten, Fremden, Ungewohnten wird sehr oft im Fremdsprachenunterricht realisiert. „Es ist sogar mit großer Wahrscheinlichkeit so, daß der Sprachunterricht der beste Ort überhaupt ist, um eine kritische Kompetenz zu vermitteln und um den Umgang mit Fremdem zu lernen" (Roche 2001: 164). Der Fremdsprachenunterricht entwickelt die interkulturelle Kompetenz der Lerner, d. h. ihre Fähigkeit, spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Fühlens, Denkens und Handelns von Menschen aus fremden Kulturen zu erfassen und zu begreifen. Das bedeutet auch, „in der Begegnung mit einer anderen Kultur die Grenzen der eigensprachlichen und eigenkulturellen Verhaltens zu erkennen und sich auf andere sprachliche wie auch nichtsprachliche Verhaltensweisen einzulassen" (Krumm 1995: 157).

Nach Roche (2001: 165) ist Literatur zur interkulturellen Sprachdidaktik zum großen Teil aus dem Blickwinkel der Zielkultur verfasst worden, ohne die nötige Berücksichtigung der Ausgangkulturen der Lerner. Die gleiche These könnte in Bezug auf die Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht aufgestellt werden. Sie sind von hochqualifizierten, kompetenten und erfahrenen Autorenkollektiven verfasst worden, die vorwiegend Träger der Zielkultur sind und die Ausgangskultur der Lerner und das Kulturkontrastive zu wenig berücksichtigen. Hinsichtlich des interkulturellen Lernens treten die so genannten „globalen", weltweit verbreiteten

Lehrwerke (Grozdanova 2003: 56, zit. nach Stefanova 2007: 46), mit den regionalisierten in Wettbewerb.

Um den interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu fördern, unterstützt die Europäische Union (Direktion für Bildung und Kultur) die Erstellung von transversalen, regionalisierten und interkulturell ausgerichteten Lehrwerken wie z.B. das IDIAL-Projekt. An diesem Projekt, dessen Konzept von der Abteilung für Interkulturelle Germanistik an der Universität in Göttingen ausgearbeitet wurde, haben sieben Autorenteams aus Deutschland und Osteuropa teilgenommen und an *I*nterkulturellen *DIAL*og orientierte Lehrwerke nach Sprachenpaaren erstellt.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das für bulgarische Muttersprachler konzipierte Lehrwerk *Deutsch lernen in Bulgarien* (Niveaustufe B2 nach GER) vorzustellen und anhand eines Kapitels zu zeigen, wie beim interkulturellen Lernen im DaF-Unterricht Leseverstehen als rezeptive Fertigkeit zur Entwicklung der produktiven Fertigkeit Schreiben führt.

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, die fremdsprachliche Lesefähigkeit der Lerner zu entwickeln und zu verbessern, damit sie auch außerhalb des Unterrichts weiterentwickelt werden kann (Stiefenhöfer 1995: 247). Schreiter definiert das Lesen als sprachlich-geistige Tätigkeit, „durch die der Inhalt schriftlich fixierter Aussagen erschlossen wird. Es bedeutet eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit den vom Autor im Text versprachlichten Informationen“ (Schreiter 1994: 83).

Es wird zwischen lautem und stillem Lesen unterschieden (Schreiter 1994: 84), zum Leseverstehen ist das stille Lesen geeignet. In Abhängigkeit von der Textsorte und der Aufgabenstellung lassen sich folgende Lesestile (Perlmann-Balme u. a. 2008:12; Stefanova 1999: 62-63; Schreiter 1994: 86-87) unterscheiden:

- *globales Lesen* – sich auf Hauptaussagen konzentrieren, das Wesentliche über den Inhalt erfassen
- *selektives Lesen* – Einzelheiten suchen und lokalisieren
- *detailliertes Lesen* – Einzelheiten in Textteilen oder im gesamten Text verstehen
- *totales Lesen* – den ganzen Text genau lesen und verstehen
- *kursorisches/überfliegendes Lesen* – mit den Augen schnell über den Text gehen, um das Hauptthema zu erfassen

Einige Autoren zählen auch *das interpretierende Lesen* („zwischen den Zeilen“ lesen und verstehen) dazu.

Die einzelnen Sprachfertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht geübt und weiterentwickelt werden, stehen in enger Beziehung. Die Beziehung zwischen Lesen und Schreiben ergibt sich an erster Stelle daraus, dass sie an das graphische System einer Sprache gebunden sind. Beide sind schriftsprachliche Tätigkeiten, beide werden bewusst erworben. „Dem Lesen und dem Schreiben liegen gemeinsam hochkomplizierte Wechselwirkungen von Analysatoren unter Einbeziehung

optomotorischer und graphomotorischer Vorstellungen zugrunde. Insofern bilden Schreiben und Lesen zwei Seiten einer übergeordneten Fähigkeit: der Beherrschung der schriftsprachlichen Kommunikation. Das Lesen ist dabei eine permanent vorhandene Begleitkomponente des Schreibens, es fungiert gleichsam als optische Kontrollinstanz.“ (Bohn 1994: 112) Die Beziehung zwischen Lesen und Schreiben äußert sich darin, dass schriftlich geübte Sinneinheiten beim Lesen viel schneller erkannt werden und umgekehrt – beim Lesen wird das Schriftbild von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen gefestigt. Die sprachlichen Mittel, die beim Lesen erschlossen werden müssen, sind im Wesentlichen diese, die beim Schreiben gebraucht werden. Durch Textrezeption erwerbe man Muster, die die Textproduktion beeinflussen. Die Schreibfähigkeit könne nur zusammen mit der Lesefähigkeit erworben werden, d. h. Schreiben ohne Leseverständnis sei nicht möglich. Die Tatsache, dass ein Rückgang der Lesefähigkeit zu einem Rückgang der Schreibfähigkeit führe, sei auch ein Indiz für das enge Zusammenspiel beider Sprachtätigkeiten (vgl. dazu Bohn 1994: 112).

Die kommunikative Didaktik betrachtet die Sprachtätigkeiten (dazu auch Schreiben) im Fremdsprachenunterricht als eine Sozialtätigkeit. In pragmatischer Hinsicht wird das Schreiben als Vermittlungsprozess angesehen: Eine Person teilt einer anderen Person einen Sachverhalt in schriftlicher Form mit, d. h. es wird geschrieben, um ein Produkt als Endergebnis entstehen zu lassen (z. B. Brief, Test, Übersetzung usw.). Schreiben hat zugleich noch eine wichtige Aufgabe: Es geht um Anordnung und Strukturierung einer gehörten oder gelesenen Äußerung, was das Leseverstehen später fördert (vgl. dazu Stefanova 1999: 122f.).

Hinsichtlich der Fähigkeiten, die entwickelt werden müssen, kann Schreiben nur als Mittel betrachtet werden, z. B. beim schriftlichen Üben bestimmter grammatischer Strukturen.

In Abhängigkeit von sprachlich-geistigen Anforderungen, die mit verschiedenen Schreibtätigkeiten verbunden sind, wird unterschieden:

- *Das reproduktive Schreiben* befasst sich mit der sprachlichen Form, der Schreibende muss die Äußerung erfassen und sie schriftlich fixieren.
- *Das reproduktiv-produktive Schreiben* ist meist eine sprachliche Ausgestaltung angegebener Situationen, Rollen und Verständigungsanlässe. Der Inhalt ist vorgegeben. Der Schreibende hat die Äußerung zu erfassen und schriftlich zu fixieren. Oft muss er den Text „umschreiben“ (Auswählen, Erweitern, Verdichten u. a.).
- *Das produktive/freie Schreiben* dient der Entfaltung von freien Äußerungen. In Abhängigkeit von der Schreibintention fertigt der Schreibende seinen Inhaltsplan an und mit Hilfe der notwendigen schriftsprachlichen Mittel erstellt er den Text (Bohn 1994: 109-110; Stefanova 1999: 125-133).

Lesen und Schreiben werden im Lehrwerk *Deutsch lernen in Bulgarien* anhand interkulturell ausgerichteter Texte weiterentwickelt. Die angebotenen Themen stimmen

mit den bisher ausgearbeiteten Konzepten für einen interkulturell orientierten DaF-Unterricht überein (Neuner/Hunfeld 1993: 113, zit. nach Roche 2001: 170f.): *Familie, Bildung, Arbeit, Identität, Mobilität, Umwelt, Wirtschaft, Europa, Demokratie*. Die Auswahl der fiktionalen Texte stellt eine ausgeglichene Kombination zwischen berühmten Nobelpreisträgern, populärer Unterhaltungs- und Massenliteratur und zeitgenössischen Bestsellerautoren dar. Es wird auf eine bikulturelle Verständigung und auf das Sprach- bzw. Kulturkontrastive gezielt. Die zitierten Beispiele werden dem ersten Lehrwerkkapitel *Familie* entnommen.

Die Einführung neuer sprachlicher und kultureller Strukturen beim interkulturellen Lernen, bei dem sich hermeneutische und psychologische Aspekte verflechten, läuft in vier Phasen ab: Aktivierung, Differenzierung, Expansion, Integration (Roche 2001: 174-176). Lesen und Schreiben treten in der Differenzierungs- und Expansionsphase in den Vordergrund.

Die Aktivierungsphase (Vorentlastung) führt die Lerner ins Thema ein (vorwiegend durch Bilder und Assoziationsübungen) und aktiviert ihr Vorwissen.

Die thematische Differenzierungsphase (der erste Haupttext, der im Lehrwerk immer ein Fiktionstext ist) stellt eine bestimmte Betrachtungsweise des Themas dar, die mit den Meinungen und Ansichten der Lerner nicht übereinstimmen müsste. Im Text sind wichtige sprachliche Mittel zu finden, die beim globalen Lesen die Lösung der Aufgaben sichern. Es wird assoziatives Denken und Vergleichen verlangt. Diese Phase verläuft auf der Grundlage eines Romanauszuges aus „Die gerettete Zunge“, dessen Autor in Bulgarien geboren wurde:

> *LI 1.* Lesen Sie folgenden Text und beantworten Sie die Fragen:
> • Warum war die deutsche Sprache eine ganz besondere für Canettis Eltern?
> • Wie reagiert der kleine Sohn auf die fremde Sprache zu Hause?
>
> Aus: *Elias Canetti, Die gerettete Zunge (1977)*
> *Die Zaubersprache*
> Wenn der Vater vom Geschäft nach Hause kam, sprach er gleich mit der Mutter. Sie liebten sich sehr in dieser Zeit und hatten eine eigene Sprache unter sich, die ich nicht verstand, sie sprachen Deutsch, die Sprache ihrer glücklichen Schulzeit in Wien. Am liebsten sprachen sie vom Burgtheater, da hatten sie, noch bevor sie sich kannten, dieselben Stücke und dieselben Schauspieler gesehen und kamen mit ihren Erinnerungen darüber nie zu Ende. Später erfuhr ich, dass sie sich unter solchen Gesprächen ineinander verliebt hatten, und während sie einzeln nicht imstande gewesen waren, den Traum vom Theater wahrzumachen – beide wären für ihr Leben gern Schauspieler geworden – gelang es ihnen zusammen die Heirat durchzusetzen, gegen die es viele Widerstände gab.
> Der Großvater Arditti, aus einer der ältesten und wohlhabendsten Spaniolen-Familien in Bulgarien, widersetzte sich einer Ehe seiner Jüngsten, die seine Lieblingstochter war, mit dem Sohn eines Emporkömmlings aus Adrianopel. Der Großvater Canetti hatte sich selbst heraufgearbeitet, von einem betrogenen Wai-

senkind, das jung auf die Straße gesetzt wurde, hatte er es zwar zu Wohlstand gebracht, aber in den Augen des anderen Großvaters blieb er ein Komödiant und ein Lügner. […] So hielten meine Eltern ihre Verbindung erst geheim und nur allmählich, mit größter Zähigkeit und unter der tätigen Hilfe ihrer älteren Geschwister und gutgesinnter Verwandter, gelang es ihnen, der Erfüllung ihres Wunsches näher zu kommen. Schließlich gaben die beiden Alten nach, aber eine Spannung zwischen ihnen blieb immer bestehen und sie konnten sich nie leiden. In der geheimen Zeit hatten die jungen Leute ihre Liebe unaufhörlich durch deutsche Gespräche genährt, und man kann sich denken, wie viele Bühnenliebespaare dabei eine Rolle spielten.

Ich hatte also guten Grund, mich ausgeschlossen zu fühlen, wenn die Eltern mit ihren Gesprächen anfingen. Sie wurden überaus lebhaft und lustig dabei und ich verband diese Verwandlung, die ich wohl bemerkte, mit dem Klang der deutschen Sprache.

Wortschatz
wohlhabend – vermögend, reich
jmdm. nachgeben – jmdn. als den Stärkeren anerkennen, sich geschlagen geben
etw. dúrchsetzen (trb.) – die eigenen Vorstellungen trotz äußerem Widerstand realisieren
mit etw. durchsétzen (untrb.) – vermischen
imstande sein – in der Lage sein
das Waisenkind, -er – elternloses Kind

Die strukturelle Differenzierungsphase (Kontextualisierung/Spezialisierung) vertieft die Arbeit am Thema des Kapitels und bietet verschiedene Hilfsmittel zur Lösung der Aufgaben an: Informationsquellen, Methoden, Techniken, Strategien. Die Hilfsmittel werden sowohl interkulturell als auch thematisch ausgerichtet. Es werden Wortschatz und Grammatik behandelt. Das konzeptuelle (bedeutungsbezogene) und taxonomische ordnende Denken steht im Vordergrund.

Die Wortschatzarbeit, die dem Lesen folgt, setzt unterschiedliche Lesestile und *reproduktiv-produktives Schreiben* voraus:

In Aufgabe LI.2. sind die Aussagen durch *selektives Lesen* zu suchen und zu lokalisieren, was die Voraussetzung für die entsprechende Ergänzung der Sätze ist:

LI 2. Ergänzen Sie die Aussagen entsprechend dem Textinhalt:
1. Das Deutsche war meinen Eltern ....
2. Großvater Arditti war ....
3. Großvater Canetti war gut situiert, weil er ....
[…]

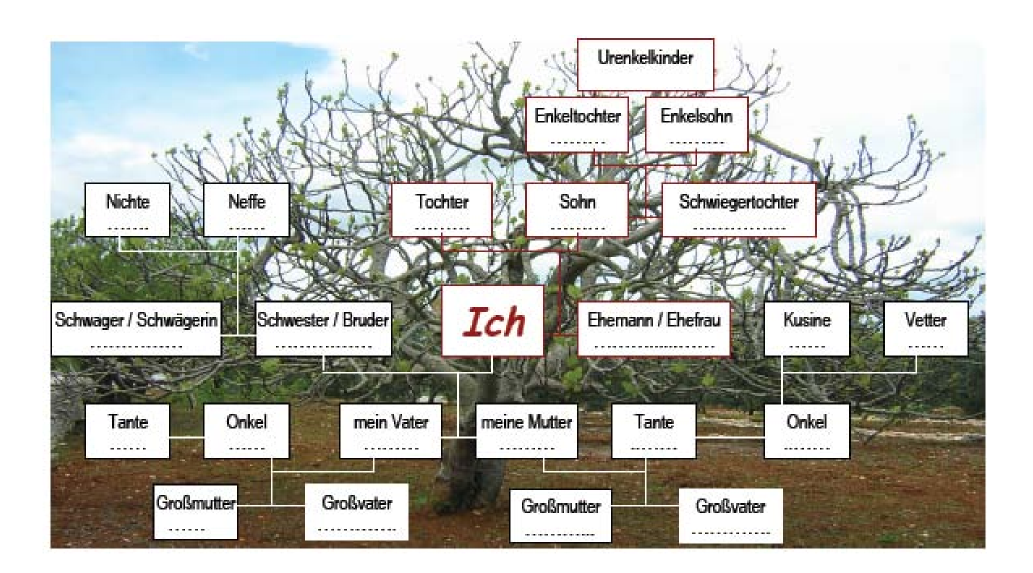
Laut Aufgabe LI.3. ist der Text *detailliert* zu lesen, um die hervorgehobenen Ausdrücke im ganzen Text zu verstehen und durch synonyme zu ersetzen:

LI 3. Ersetzen Sie die hervorgehobenen Ausdrücke durch *synonyme:*
1. Mit ihren Erinnerungen über die Theaterstücke und die Schauspieler

im Burgtheater konnten meine Eltern nie *zu Ende kommen*.
2. Meine Eltern *waren* einzeln nicht *imstande*, ihre Heirat durchzusetzen.
3. Es ist meinen Eltern nicht gelungen, ihren Traum *wahr* zu *machen*.
[…]

Aufgabe LI.4. ist bikulturell ausgerichtet. Der Begriff „Familie“ und die Verwandtschaftsbezeichnungen haben unterschiedliche Bedeutungen im Deutschen und Bulgarischen (der Bezeichnung „Onkel“ z. B. entsprechen vier Wörter im Bulgarischen). Das Vergleichen und das Kulturkontrastive werden hier bewusst gesucht:

> *LI 4.* Schreiben Sie die bulgarischen Verwandtschaftsbezeichnungen in die Kästchen des Stammbaumes hinein. Nutzen Sie dazu das Wörterbuch, wenn nötig. Welche Unterschiede zwischen beiden Sprachen stellen Sie fest?



Das Thema des Kapitels wird auch grammatikalisch entwickelt. Die erste Grammatikaufgabe führt zum weiteren selektiven Lesen des Textes, um die gesteigerten Adjektive zu lokalisieren. Gleichzeitig müssen die Lerner ihre grammatischen Vorkenntnisse aktivieren, um die fehlenden Steigerungsformen zu ergänzen (reproduktiv-produktives Schreiben). Die Unterschiede in der Grammatik beider Sprachen werden betont: Zur Adjektivsteigerung dienen im Deutschen Suffixe und im Bulgarischen Partikeln:

Grammatik: Steigerung des Adjektivs

G 1. Tragen Sie alle gesteigerten Wortformen aus dem Text in die jeweilige Spalte ein. Ergänzen Sie die fehlenden Formen.

Positiv	Komparativ	Superlativ
……………..	……………..	……………..

[…]

Finden Sie Adjektive im Text, die man nicht steigern kann. Vergleichen Sie das Wortbildungsmodell bei der Adjektivsteigerung im Deutschen und Bulgarischen.

Die Expansionsphase (der zweite Haupttext) ergänzt die thematische Differenzierung hinsichtlich der Information, Spezifik und Perspektive. Es wird eine neue Perspektive eingeführt, die auf Themaentfaltung, Meinungsaustausch und Äußerung eigener Stellungnahme auf einem höheren Niveau abzielt. Es werden weitere Anstöße zu Reflexionen und Vergleichen gegeben, um verschiedene Aspekte des Themas zu betrachten. Die Sprachkenntnisse werden durch neue Begriffe und Strukturen vertieft, deduktives Denken steht dabei im Vordergrund.

Der zweite Haupttext *Partnersuche* (Textsorte Kontaktanzeige) betrachtet das Thema des Kapitels aus einer anderen Perspektive: Welche Möglichkeiten gibt es, eine Familie zu gründen (früher waren Kontaktanzeigen nicht üblich für die bulgarische Gesellschaft), wie sehen Frauen- und Männerbilder in Massenmedien aus? Anhand der Kontaktanzeigen werden Aussehen und Eigenschaften des menschlichen Charakters hervorgehoben, die zur Grundlage für die weitere Entfaltung der Grammatik (*Adjektivbildung, Wortbildungssuffixe)* werden.

Die Kontaktanzeige als Textsorte dient nicht nur zur Partnersuche, sondern auch zur Stellensuche. Aus diesem Grunde ist es empfehlenswert, ihre Merkmale zu kennen:

Textsorte Kontaktanzeige

Die Kontaktanzeige drückt den Wunsch nach neuen Bekanntschaften aus, ist sehr persönlich und gefühlsbetont. Um Missverständnissen vorzubeugen, hat der/die VerfasserIn möglichst offen die Fragen zu beantworten:

Wer bin ich?

Was will ich eigentlich?

So schreibt man eine Kontaktanzeige:

Man beschreibt seine Eigenschaften und konzentriert sich dabei auf die positiven Erfahrungen.

Die Erwartungen an die Anderen sollten klar definiert sein.

Man sollte ehrlich gegenüber dem eventuellen Partner bzw. der Partnerin sein.

Die Überschrift der Kontaktanzeige ist Blickfänger und muss auffällig sein.

Der visuelle Eindruck ist wichtig, ein aktuelles Foto sollte Ihrem täglichen Aussehen möglichst nahe kommen.

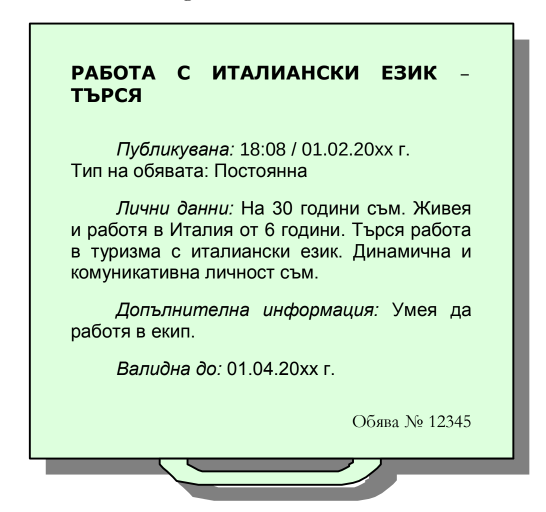
Von diesem Text ausgehend, der im Ganzen zu lesen ist, müssen die Lerner selbst eine Kontaktanzeige entwerfen (freies Schreiben), indem sie ihre freien Äußerungen entfalten:

> 1) Vervollständigen Sie die Kontaktanzeige:
> Bin 22 J. alt und neu in der Stadt. Suche ………………………

Zur Arbeit am schriftlichen Ausdruck gehören auch Übersetzungsübungen. „Sie stellen nicht nur eine zu akzeptierende Relativierung des Prinzips der Einsprachigkeit dar, sie fordern und fördern auch die Fähigkeit, sich exakt und angemessen auszudrücken." (Bohn 1994: 124f.) Das Übersetzen wird in letzter Zeit als die fünfte Fertigkeit im kommunikativen Fremdsprachenunterricht betrachtet, ohne dabei zur Grammatik-Übersetzungs-Methode zurückzukommen. In einem bikulturell orientierten Lehrwerk wie ***Deutsch lernen in Bulgarien*** wird der Übersetzung (aus dem Deutschen bzw. aus dem Bulgarischen) Aufmerksamkeit geschenkt.

Im Zusammenhang mit der Textsorte Kontaktanzeige wird folgende Aufgabe gestellt:

> 2) Übersetzen Sie folgende Stellensuche ins Deutsche:



РАБОТА С ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК – ТЪРСЯ

Публикувана: 18:08 / 01.02.20xx г.
Тип на обявата: Постоянна

Лични данни: На 30 години съм. Живея и работя в Италия от 6 години. Търся работа в туризма с италиански език. Динамична и комуникативна личност съм.

Допълнителна информация: Умея да работя в екип.

Валидна до: 01.04.20xx г.

Обява № 12345

Die Integrationsphase (Gegenüberstellung) behandelt das schon erreichte Diskussions- und Wissensniveau. Es wird „einer weiteren, normalerweise deutlich kontroversen Perspektive gegenübergestellt, und zwar in der Regel in einem anderen Genre" (Roche 2001: 175). Die Lerner müssen die Materialien und die Sprache sicher und frei benutzen, um ihre Ansichten auszudrücken, dabei dürfen die neuen Perspektiven ihre Sprachkenntnisse nicht überschreiten. Deduktives Denken wird gefördert.

Im Fremdsprachenunterricht, im Besonderen im DaF-Unterricht, müssen die Lehrer und Lerner „die Ziele und Absichten jedes Unterrichtsschrittes und das Gesamtkonzept" (Roche 2001: 187) kennen. In diesem Zusammenhang ist die Aufgabenstellung zu berücksichtigen. Einige Überlegungen lassen sich bei der Aufgabenformulierung zusammenstellen (vgl. dazu auch Solmecke 2006: 70-74):

- Die Aufgabenstellung muss motivierend auf die Lerner wirken, um die jeweilige Lerntätigkeit zu verwirklichen.
- Bei der Aufgabenstellung ist der Adressat zu beachten. Es ist zu berücksichtigen, ob die Lerner Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sind, ob das Deutsche als erste oder zweite Fremdsprache erlernt wird.
- Die Aufgabenstellung darf das Kenntnisniveau der Lerner nicht überschreiten. Die Aufgaben und Erwartungen an die Lerner sind klar zu formulieren.
- Die Aufgabenstellung darf nicht leicht sein, um das Streben nach Neuem und Unbekanntem zu stimulieren.
- Die Aufgabenstellung darf nicht zu lang sein, denn die Vielzahl von Schritten verwirrt die Lerner.

Das Ziel lässt sich mit Piepho (1996: 400) formulieren: „Wenn man Aufgaben so stellt, daß die Kursteilnehmer/innen ihre Deutungsmuster, Sichtweisen und Überzeugungen darstellen können, dann nimmt man als Kursleiter/in den Platz des Zuhörenden und Lernenden ein".

Literaturangaben

Bohn, Reiner (1994): „Schreiben", in: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen.* Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren, S. 103-127.

Burneva, Nikolina/Vassileva, Rada/Koeva, Janka (2009): *Deutsch lernen in Bulgarien.* Plovdiv: Lettera.

Häusermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München: Iudicium Verlag.

Roche, Jorg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (1995): „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation", in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jugren (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 156-161.

Perlmann-Balme, Michaela/Baier, Gabi/ Thoma, Barbara (2008): *em neu Brückenkurs. Lehrerhandbuch.* Ismaning: Hueber Verlag.

Schreiter, Ina (1994): „Lesen und Verstehen“, in: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen.* Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren, S. 83-102.

Solmecke, Gert (2006): „Missverständnisse vermeiden: Arbeitsanweisungen im Fremdsprachenunterricht“, in: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (2006): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 70-74

Stefanova, Pavlina (1999): *Стефанова, Павлина: Методика на чуждоезиковото обучение.* София: Парадигма.

Stefanova, Pavlina (2007): Стефанова, Павлина: Учебният комплекс в теорията и практиката на чуждоезиковото обучение. София: Анубис.

Stiefenhöfer, Helmut (1995): „Übungen zum Leseverstehen“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 246-248.

Sprachtests Deutsch in der Ukraine

Lyudmyla Lyubavina

Die Ukraine befindet sich zurzeit in der Phase der Reformierung des Bildungswesens. Das ukrainische Ministerium für Bildung und Wissenschaft ist bemüht, schnell, aber auf hohem Qualitätsniveau das Bildungswesen im Staat zu reformieren. 2009 haben die Schüler in der Ukraine zum ersten Mal standardisierte Tests in den Fremdsprachen, darunter in Deutsch, als Aufnahmeprüfung für Hochschulen und Universitäten geschrieben.

Es muss erwähnt werden, dass es in der Ukraine zwei Arten von Hochschulen gibt: staatliche und private. An den staatlichen Hochschulen wird ein Teil der Studenten auf Kosten des Staates ausgebildet, d. h. sie erhalten Stipendien; der andere Teil der Studenten bezahlt das Studium selbst.

Ab 2009 müssen alle Schulabsolventen, um studieren zu dürfen, eine festgesetzte Anzahl von Punkten in den externen unabhängigen Tests (so heißen offiziell die ukrainischen Prüfungen für Schulabsolventen) in den von ihnen gewählten Fächern erreichen. Die höchste Punktzahl für Deutsch betrug 2009 200 Punkte. 124 Punkte waren die niedrigste Punktzahlgrenze, um an eine Hochschule aufgenommen zu werden. Wie viele Punkte die Schulabgänger haben müssen, um auf Kosten des Staates studieren zu dürfen, konnte jede Hochschule selbst entscheiden, sie bestimmte dies ihrem Renommee nach.

Die Schulabsolventen, die zwar mehr als die erforderliche Punktzahl erreicht haben, aber nicht genug Punkte vorweisen können, um an der von ihnen gewünschten Hochschule auf Kosten des Staates studieren zu dürfen, müssen ihr Studium auf eigene Kosten finanzieren. An allen privaten Hochschulen studieren die Studenten selbstverständlich nur auf eigene Kosten.

Eine Folge der Reform wird sein, dass ab 2009 nur die besten und tüchtigsten Bewerber die Studienplätze erhalten, die der Staat bezahlt. Die anderen, die an der Schule nicht gewissenhaft genug gelernt haben, werden gezwungen sein, für ihr Studium selbst aufzukommen. So werden die Tests in Zukunft eine Barriere für jene Schulabgänger darstellen, die an der Schule nicht fleißig genug waren. Andererseits sind sie aber auch ein Instrument, mit dem die sprachlichen Anforderungen der Bewerber ausdifferenziert werden und den Hochschulen ermöglicht wird, eine Auswahl zu treffen. Die besten Hochschulen, die sich einen guten Ruf durch alte Traditionen, erfahrene Lehrkräfte usw. erworben haben und mit vollem Recht diesen Ruf genießen, haben also seit dem Jahr 2009 die Möglichkeit, ihr Renommee zu sichern und die besser zum Studium vorbereiteten Bewerber zu wählen.

Aber momentan befindet sich die Ukraine, wie gesagt, noch in der Übergangsphase der Angleichung an das europäische Bildungssystem, und deshalb ist die Erstellung und die Durchführung der externen unabhängigen Prüfungen in Deutsch und auch in allen anderen Fremdsprachen eine große Herausforderung sowohl für Schüler als auch für Lehrer.

2009 wurden die externen unabhängigen Tests in den Fremdsprachen zum ersten Mal an allen Schulen der Ukraine durchgeführt. Die Aufgaben wurden von einem Team erstellt, das das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine damit beauftragt hatte. Diese Prüfung entsprach den Anforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens noch nicht, weil sie unvollständig war, denn es wurden nur die Sprachfertigkeiten im Lesen und Schreiben überprüft. Die Fertigkeiten im Sprechen und Hören wurden überhaupt nicht getestet. Diese Tatsache zeigt, dass es keine richtigen externen unabhängigen Tests in modernen Fremdsprachen waren, wie es ihre Bezeichnung verkündet hat.

Die Übergangsphase der Angleichung an das europäische Bildungssystem, in der sich momentan die Ukraine befindet, birgt in sich viele Probleme, und deshalb sind die Erstellung und die Durchführung der externen unabhängigen Tests in Deutsch und auch in allen anderen Fremdsprachen eine große Herausforderung sowohl für Schüler als auch für Lehrer.

Die Schwierigkeiten bei der Erstellung der Sprachtests haben das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine bewogen, die Arbeit daran zu intensivieren. Schon 2008 ist das ukrainische Bildungsministerium an das Goethe-Institut herangetreten, mit der Bitte um fachliche Unterstützung bei der Erstellung eines unabhängigen Sprachtests Deutsch als Abschlussprüfung an allgemein bildenden Schulen und als Eingangsprüfung für alle Hochschulen.

Das Goethe-Institut Kiew wurde vor die Aufgabe gestellt, eine qualitativ ganz neue Sprachprüfung zu entwickeln, die den Deutschunterricht in der Ukraine auf eine neue, höhere Stufe hebt. Einerseits sollte diese neue Sprachprüfung dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen entsprechen und andererseits unabhängig von irgendeiner ukrainischen Institution sein. Solch eine Sprachprüfung soll der Korruption bei der Immatrikulation der Schüler an ukrainischen Hochschulen einen Riegel vorschieben und die Bestechung der Lehrkräfte ausschließen. Durch

diese neue Sprachprüfung in Deutsch bekommt die junge Generation in der Ukraine die Möglichkeit, Deutschkenntnisse völlig unvoreingenommen und unbeeinflusst überprüfen zu lassen. Außerdem hebt sie die SchülerInnen auf das höhere europäische Ausbildungsniveau und macht ihnen gleichsam das Studium in Europa zugänglich.

Das Goethe-Institut Kiew hatte für die Bitte des ukrainischen Bildungs- und Wissenschaftsministeriums ein offenes Ohr, und die Arbeit an der Testentwicklung begann im Dezember 2008 damit, dass von etwa 60 Deutschlehrern, die sich freiwillig zur Testentwicklung gemeldet hatten, 17 Testentwickler ausgewählt wurden. Das Ziel dieser Gruppe bestand darin, im Laufe von eineinhalb Jahren Sprachtests in Deutsch zu entwickeln und zu erproben, die dem Gemeinsamen europäischen Rahmen entsprechen und gleichzeitig die derzeitigen Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen ersetzen. Dieses Fernziel lässt sich in Nahziele untergliedern, bei deren Bewältigung viele Probleme entstanden:

1. Aufgrund des engen Zeitrahmens war es nicht möglich, den vollen Testumfang, nämlich die Bereiche „Hörverstehen", „Leseverstehen", „Schriftlicher und mündlicher Sprachgebrauch" auf qualitativ hohem Niveau zu entwickeln. Daher wurden die Tests im Jahre 2009 auf nur drei Sprachfertigkeiten beschränkt, und zwar auf „Hörverstehen", „Leseverstehen" und „Schriftlicher Ausdruck". Die sprachlichen Leistungen in den drei genannten Fertigkeiten sind konzipiert als reale kommunikative Sprachverwendung, d. h. die SchülerInnen sind darauf ausgerichtet, die deutsche Sprache partner- und situationsorientiert zu gebrauchen.

Die Probetests vom Juni 2009 im Fach Deutsch bestanden also aus drei Prüfungsteilen: aus zwei Teilen zu den rezeptiven Fertigkeiten „Hörverstehen" und „Leseverstehen“ und aus einem Teil zur produktiven Fertigkeit im „Schriftlichen Ausdruck“. Sie orientieren sich an den Kompetenzstufen der Association of Language Testers in Europe (ALTE). Alle Probeaufgaben wurden unter Anleitung und Betreuung von Prof. Sybille Bolton, einer Sachverständigen des Goethe-Instituts München, vorbereitet und erstellt.

2. Die nächste Schwierigkeit, die von den Testentwicklern bei der Erstellung der Probetests Deutsch 2009 zu lösen war, betraf die Auswahl und Beschaffung der Texte. Eines der wichtigen Auswahlkriterien der Probetexte im Lesen und Hören war neben inhaltlichen und soziokulturellen Kriterien das Kriterium der sprachlichen Schwierigkeit der Texte.

Alle Texte, die für die Tests gewählt wurden, waren authentische, d. h. nicht adaptierte Texte. Die ukrainischen Testentwickler achteten darauf, dass sie aber auch den für die Schüler bekannten Wortschatz und bekannte grammatische Regeln in Morphologie und Syntax enthielten. Die Bedeutung der unbekannten Wörter sollte aus dem Kontext leicht zu erschließen sein. Alle sprachlichen (sowohl grammatischen als auch lexikalischen) Schwierigkeiten des Probetests 2009 musste

man ausräumen, weil ja der Abschlusstest auf keinen Fall das Ziel verfolgt, den Schülern neue Regeln oder neuen Wortschatz zu vermitteln.

3. Bei der Erstellung der Tests war das Lehrwerk Profile Deutsch ein Leitfaden. Es setzt die grammatischen und lexikalischen Grenzen fest, die der GER bestimmt hat. Die grammatischen Regeln und der für jede Stufe des GER bestimmte Wortschatz eignen sich dazu, leicht und problemlos die für die Tests gewählten Texte auf ihre GER-Tauglichkeit zu überprüfen. Dieses Werk ist m. E. nicht nur ein guter Leitfaden für ukrainische Testentwickler, sondern für alle Deutschlehrenden und Deutschlernenden, weil man die bereits gelernte Grammatik oder den Wortschatz selbständig der bestimmten Stufe des GER zuordnen kann.

4. Was die Themen der Testtexte anbetrifft, so orientierten sich die ukrainischen Testentwickler wiederum am GER. Wie bekannt, nennt der Referenzrahmen vier Lebensbereiche, die für die reale Kommunikation relevant sind:

- der private Bereich, in dem jeder Mensch lebt, in dessen Mittelpunkt das Leben zu Hause mit Familie und Freunden steht, wo man privaten Beschäftigungen nachgeht, wie z. B. Lesen zur Unterhaltung, Tagebuch führen, ein Hobby ausüben usw.;
- der öffentliche Bereich, in dem der Mensch als Mitglied der Gesellschaft oder einer ihrer Organisationen Transaktionen verschiedener Art und zu verschiedenen Zwecken vornimmt;
- der berufliche Bereich, in dem der betreffende Mensch tätig ist;
- der Bildungsbereich, in dem sich der Mensch am organisierten Lernen beteiligt, insbesondere (wenn auch nicht notwendigerweise) im Rahmen von Bildungseinrichtungen (Trim et al. 2001: 52f.).

Davon ausgehend empfiehlt der GER für Tests die folgenden Themen (Trim et al. 2001: 58), die auch bei der Erstellung der ukrainischen Probetests 2009 Verwendung gefunden haben:

1. Informationen zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tägliches Leben
4. Freizeit, Unterhaltung
5. Reisen
6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen

12. Orte
13. Sprache
14. Wetter

Die Schwierigkeit bei der Auswahl der Texte bestand für die ukrainischen Testentwickler auch darin, dass in den erreichbaren Print-Medien nur wenige authentische, den Stufen A2-B1 entsprechende Texte existieren, die in den Tests verwendet werden könnten. Deshalb waren die ukrainischen Testentwickler gezwungen, einige für die Tests geeignete, aber lexikalisch und grammatisch für die Schüler zu schwierige Texte der entsprechenden Stufe anzupassen. Die in Frage kommenden Texte wurden für diese zwei Stufen bearbeitet, dabei ersetzte man den nicht erlernten grammatischen und lexikalischen Stoff durch den bekannten.

5. Besonders viel Wert wurde in den Probetests 2009 auf die interaktionsbezogene Authentizität der testrelevanten Texte gelegt. Dabei stellten sich nicht wenige Probleme: Denn die Lebenserfahrung der ukrainischen Schüler unterscheidet sich sehr von der Lebenserfahrung der europäischen Schüler. So ist, um nur ein besonders einleuchtendes Beispiel zu nennen, der weltweit bekannte Begriff „Au-pair" und zahlreiche Wortverbindungen und Komposita mit diesem Wort, die in mehreren deutschen Lehrbüchern vorkommen, für die meisten ukrainischen Schüler unbekannt, weil nur eine begrenzte Zahl der Schüler die Möglichkeit hat, die deutsche Sprache mithilfe von Lehrbüchern aus Deutschland zu erlernen, in denen dieses Wort oft verwendet wird. Dennoch ist aber dieses Wort auch als ein zum Erlernen obligatorisches Wort in Profile Deutsch genannt. So wurde leider dieser Begriff in den Sprachtests 2009 des ukrainischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft als bekannt vorausgesetzt, war aber für die meisten Testschreibenden unbekannt und hat deshalb zu Fehlurteilen geführt.

Fallen dieser Art zu vermeiden ist eines der zentralen Ziele der ukrainischen Testentwickler bei der Erstellung der Sprachtests unter Betreuung des Goethe-Instituts. Sie machen sich auch bewusst, dass ihre eigene Lebens- und landeskundlichen Erfahrung das Hintergrundwissen ihrer Schüler weit übertreffen und man daher doppelt achtsam in der Auswahl der Texte sein muss.

Das Grundproblem aber bleibt: Einerseits werden die Tests dem GER formell entsprechen, andererseits müssen viele Begriffe und Wörter den ukrainischen Schülern auch in den nächsten Jahren unbekannt bleiben, weil ihre Mentalität und Lebenserfahrung nicht mit der europäischen identisch ist.

Aber diese Situation ist nicht hoffnungslos. Denn es bleibt festzuhalten:

1. Die Qualität der Tests, die unter der Leitung des Goethe-Instituts Kiew erstellt werden, wird dadurch gesichert, dass sie in jeder Hinsicht dem GER entspricht. Die Tests erfassen sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten der Schulabgänger auf den Stufen A2 bis B2 der fünfstufigen Skala des GER. Das ermöglicht allen Schülern der Ukraine, unabhängig davon, in welcher Schule man gelernt hat –

in einer Dorfschule oder in einer spezialisierten Schule mit vertieftem Deutschunterricht –, sich einen eigenen Sprachpass zu entwickeln und sich um einen Studienplatz an einer Hochschule zu bewerben, um weiter studieren zu können.

2. Nicht nur die Texte und die Themen der Tests, auch die Aufgaben richten sich nach den Kann-Bestimmungen des Referenzrahmens für die Stufen A2 – B2 (Trim et al. 2001: 67,72,74, 86).

Die sprachlichen Leistungen der Schüler im Hör- und Leseverstehen wurden in den Probetests 2009 durch eine Vielfalt von Aufgabentypen festgestellt; z. B. wurden geschlossene und halb-offene Items, darunter dreigliedrige Multiple-Choice-Items, Richtig/Falsch-Items, Zuordnungen (Raster) sowie Lückentexte mit offenen und geschlossenen Lücken, Kurzantworten (fill-in) verwendet. Diese Items-typen ermöglichen es, sowohl das Globalverstehen und das Detailverstehen als auch das selektive Verstehen zu testen. Der Schwierigkeitsgrad der Texte und der Aufgaben verteilte sich aufsteigend über die drei Niveaustufen A2-B2 der Probetests.

Die Textsorten, die beim „Hörverstehen“ und „Leseverstehen“ verwendet wurden und beim „Schriftlichen Ausdruck“ als produktive Leistung abgeprüft wurden, richten sich nach den Kann-Bestimmungen der Niveaustufen des GER (Glaboniat et al. 2005: 95f.).

Auch dem Testteil „Schriftlicher Ausdruck“ wies man den aufsteigenden Schwierigkeitsgrad jeweils der Niveaustufe A2-B2 zu, dabei wurde sowohl das mitteilungsbezogene, interaktive als auch das kreative Können im Schreiben getestet.

Die Angemessenheit der Schwierigkeitsgrade der Probetests Deutsch 2009 wird durch weitere Erprobungen 2009 in der Ukraine und Auswertung der Tests und ihrer Aufgaben von Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) überprüft und gesichert.

Die Qualitätsanforderungen an die neuen ukrainischen Tests Deutsch sind insgesamt sehr hoch, weil diese Tests, wie bereits ausführlich dargestellt, der Feststellung der sprachlichen Sprachkompetenzen der Schulabgänger dienen und gleichzeitig den Schulabgängern den Hochschulzugang gewährleisten müssen.

Deshalb standen im Mittelpunkt der Erstellung der Probetests 2009 die Gütekriterien der Tests, die von der ALTE ausgearbeitet wurden. Als Hauptkriterien der Tests sind die Validität, Reliabilität, Authentizität, Praktikabilität zu nennen. Der inhaltlichen Validität nach wurden alle Testaufgaben der neuen ukrainischen Probetests 2009 mit den Kann-Bestimmungen des GER abgeglichen. Die Reliabilität kam darin zum Ausdruck, dass die zu prüfenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schulabgänger den Referenzniveaus des GER zugeordnet wurden.

Es gibt darüber hinaus weitere wichtige Schlüsselkriterien der Erstellung der Sprachtests. Darunter sind folgende: Unter der Transparenz (Trim et al. 2001: 19) der neuen Tests versteht man die klare, eindeutige, leicht verständliche und leicht verfügbare Formulierung aller Ergebnisse der neuen Tests. Das Kohärenzkriterium umfasst eine breite Palette von Komponenten, darunter sind die Auswahl und

Erstellung von Materialien sowie eine sinnvolle Beziehung zwischen dem Testen und der Beurteilung von besonderer Bedeutung (Trim et al. 2001: 19). Die Objektivität der Tests wird dadurch gesichert, dass sie in Zukunft von geschulten und erwiesenermaßen kompetenten Testkorrektoren geprüft werden. In den neuen ukrainischen Sprachtests wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass zwei Korrektoren unabhängig voneinander den Testteil „Schriftlicher Ausdruck" nach vorgegebenen verbindlichen Bewertungsvorgaben auswerten müssen. Dadurch wird der subjektiven Beurteilung weniger Spielraum gegeben und wiederum die Reliabilität der Korrektur gesteigert.

Die vorgegebenen Kriterien dienen dazu, einheitliche europäische Standards beim Sprachtest zu erlangen. Durch eine derartige Standardisierung wächst andererseits das Bedürfnis der Schulabgänger, sich in Deutsch testen zu lassen, was zur Praktikabilität der Tests beitragen wird.

Im Juni 2009 führte man die zwei neuen, von den ukrainischen Testentwicklern erstellten Probesätze der Sprachtests Deutsch an den ukrainischen Mittelschulen durch, aber auch an Dorfschulen, Mittelschulen, Gymnasien und Mittelschulen mit vertieftem Deutschunterricht. Von den Probetests wurden sieben Bezirke der Ukraine erfasst. Das waren: der Bezirk Charkow, Dnepropetrowsk (Städte Dnepropetrowsk, Kriwoj Rog), Donezk (Städte Donezk und Gorlowka), Kiew, Lwow, Saporoshje, und die Autonome Republik Krim (Simferopol). Dabei wurden 295 Probanden, Schüler der 10. und 11. Klassen im Alter von 14 bis 16 Jahren, getestet. Den ersten Testsatz haben 250 Probanden, den zweiten Testsatz haben 45 Probanden geschrieben.

Die Ergebnisse der Probetests werden derzeit noch in Cambridge ausgewertet, danach werden die ukrainischen Testentwickler weiter an den Tests arbeiten, um sie zu vervollkommnen. Das nächste Ziel ist es, den letzten Teil der Sprachtests zum „Mündlichen Ausdruck" zu erstellen.

Abschließend bleibt festzuhalten: Um die dem Standard des GER entsprechenden Sprachtests Deutsch erstellen, durchführen und auswerten zu können, ist langfristig eine gründliche Ausbildung notwendig, nicht nur für die Testentwickler selbst, sondern auch für die durchführenden Lehrer sowie die Testkorrektoren. Denn die Erstellung der Sprachtests ist ja keine einmalige Handlung, sondern bedeutet kontinuierliche Arbeit an neuen Testvarianten, so muss z.B. in erster Linie eine umfangreiche Itembank erstellt werden.

Schließlich ist die Erstellung der Sprachtests europäischen Formats nur der Ausgangspunkt der ukrainischen Bildungsreform, sowohl was die Mittelschulen als auch die Hochschulen betrifft. Die Reform muss notwendigerweise auch neue Lehrpläne und neue Lehrbücher hervorbringen, die mit dem GER abgeglichen sind. Dies ist eine weitere große Herausforderung an das ukrainische Bildungswesen.

Literaturangaben

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen.* Berlin: Langenscheidt.

Zur Syntax des deutschen Sonetts

Galina K. Schapovalova

Forschungsstand, Forschungsobjekt und Erkenntnisziele

Es gibt in der deutschen Literatur nur eine traditionelle Form, die sich durch die Jahrhunderte behauptet hat, das Sonett, eine repräsentative lyrische Kleinform, die durch strengste formale Regeln determiniert ist. Es gibt kaum einen bedeutenden Dichter, der kein Sonett verfasst hat. Keiner anderen Gedichtform wurden so viele Arbeiten gewidmet wie dem Sonett. Die Literaturwissenschaftler haben sich seit der Entstehung des Sonetts besonders intensiv mit ihm beschäftigt. Das Studium der einschlägigen Primär- und Sekundärliteratur zeigt, dass die Sonette Gegenstand einer Fülle von Untersuchungen sind, die nach Wesensart, Bedeutung, Lebensweise und Ursprung der Gattung Sonette fragen. Die Blicke der Sprachwissenschaftler wandten und wenden sich dieser Gedichtform sehr selten zu. In den bestehenden Untersuchungen wird das Zusammenwirken literarischer und sprachlicher Aspekte betont, wegen der Unschärfe der linguistischen Kategorien bleibt jedoch der sprachliche Anteil am Aufbau der Äußerungsform des Sonetts unbestimmt. Die fehlende umfassende Forschung ist umso bedauerlicher, weil das Sonett trotz seines geringen Umfangs ein echtes sprachliches Kunstwerk ist. Diesen Umstand vernachlässigt die Linguistik bisher, weshalb das Thema eine ausführliche empirische Untersuchung unter Beachtung der handschriftlichen Überlieferungen und der Erstdrucke verlangt. Die vollständige textlinguistische Beschreibung dieser lyrischen Spezies soll zur Aufdeckung spezifischer Gesetze der Textbildung für ein Gedicht kleinen Umfangs und strenger Architektur beitragen.

Die syntaktischen Besonderheiten des deutschen Sonetts haben in der germanistischen Forschung bis heute wenig Beachtung gefunden und auf die Rolle syn-

taktischer Merkmale am Aufbau des Sonetts als Gedicht von kleinem Umfang und strenger Reglementierung wird kaum hingewiesen. Vorhandene Einzel- und Gesamtdarstellungen enthalten Aussagen zur Syntax, aber sie sind zu allgemein, weil sie nicht durch exakte Zählungen der syntaktischen Strukturen abgesichert sind.

Die Erforschung der Syntax von Sonetten verschiedener Autoren unter diachronen, synchronen und vergleichenden Aspekten kann zur weiteren Erschließung der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der syntaktischen Ausgestaltung von strengen metrischen Formen beschränkten Umfangs führen. Durch fundierte Untersuchungen der Syntax von Sonetten sollen einige sowohl allgemeine als auch spezielle Probleme der Textlinguistik und Texttypologie, der Grammatik, der Stilistik und Poetik einer Lösung zugeführt werden. Dies verspricht Gewinne sowohl für Linguistik als auch Literaturwissenschaft und deren Verbindung innerhalb der Germanistik.

Ziel ist es, deutschsprachige Sonette des klassischen Typs syntaktisch auszuwerten und allgemeine Gesetzmäßigkeiten der syntaktischen Ausgestaltung des Sonetts unter diachronem Aspekt zu zeigen.

Das Sonett ist in der Regel eine Folge mehrerer Sätze, die inhaltlich, strukturell und rhythmisch so eng zusammenhängen, dass sie in Verbindung mit der Makrostruktur der Strophe ein komplexes syntaktisches Ganzes – einen Text – bilden. Die Sätze haben ein gemeinsames Thema. Sie sind durch bestimmte sprachliche Mittel (Verflechtungs- oder Vertextungsmittel) miteinander verknüpft. Ein textbezogenes Herangehen stellt eine höhere Stufe der grammatischen Forschung dar (Schendels 1982: 394). Es erfordert die Beschreibung der syntaktischen Strukturen und darüber hinaus deren Kombinationsmöglichkeiten und Verteilung im Text, die Erschließung der Kohäsionsmittel und der Faktoren, die die Auswahl und Kombination verschiedener Satztypen im Text zur Realisierung des Kommunikationsplans bestimmen.

Nach D. Mettler zeigt diese in der traditionellen Hierarchie der Gattungen besonders hohe Form so deutlicher als andere, wie sehr die Selektionsregeln, die den Sonetten zugrunde liegen, sowohl inhaltliche als auch formale Konsequenzen haben. Besonders stark schränken die Regeln des Sonetts die Möglichkeiten der Wortwahl und der Wortstellung ein und zwingen so dazu, an jeder Stelle Lösungen zu finden, die sprachlich nicht gerade nahe liegen, wobei die Regeln von sich aus schon zu einer Umformung der Umgangssprache und damit zu einem formspezifischen Stil führen (Mettler 1981: 368). Dem Hohen Stil gemäß wurden auch Regeln für die Auswahl und Behandlung der im Sonett möglichen Gegenstände festgelegt, die noch in A. W. Schlegels Forderung nachklingen, der Dichter müsse das Sonett „mit dem Bedeutsamsten, was nach Maßgabe des Gegenstandes in seiner Gewalt ist, auszufüllen suchen." (zitiert nach Fechner 1969: 352)

Die Sonette werden in der vorliegenden Arbeit durch Mittel einer statistischen und repräsentativen syntaktischen und stilistischen Analyse aufgearbeitet. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei in der syntaktischen Analyse, der Ermittlung der Satztypen, die an der Konstitution der Sonette beteiligt sind, ohne jedoch metri-

sche Besonderheiten sowie in den Sonett-Texten vorkommende einzelne syntaktische und stilistische Phänomene auszuschließen. Analyse und Interpretation dieser Strukturen erfolgen funktionsbezogen. Im Anschluss daran werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermittelt. Zugleich werden bereits vorliegende Untersuchungen zu Sonetten fortgesetzt und vervollständigt (Schapovalova 2007, 2007a, 2009).

Materialgrundlage

Im Folgenden werden anhand von vier ausgewählten klassischen Sonetten[1] vom Barock bis zum 20. Jahrhundert (insgesamt 33 Gesamtsätze) charakteristische Elemente der deutschen Sonettdichtung unter diachronem Aspekt vorgestellt. Es wird je ein Sonett der folgenden Autoren analysiert: C. R. von Greiffenberg, J. W. von Goethe, R. M. Rilke und J. R. Becher. Sie sind jeweils in zwei Quartette und zwei Terzette unterteilt; jede Strophe, die oft auch eine Sinneinheit darstellt, ist mit Satzschlusszeichen beschlossen. Untersucht werden Satztypen bei isolierten einfachen Sätzen, parataktische, ausschließlich hypotaktische und parataktisch-hypotaktische Verbindungen. Auch besondere syntaktische Einzelerscheinungen sollen Erwähnung finden.

Der syntaktische Bau der Sonette

Catharina Regina von Greiffenberg

(15)[2]
Auf die erniedrigende Erhebung
und erhebte Nidrigkeit.

Es führt ein Wunder thun der Herrscher aller Welt:
wen Er erheben will / der muß die Knie vor biegen.
der muß onmächtig seyn / der neue Krafft soll kriegen.
wer ganz nichts von sich selbst / von dem er etwas / hält.

[1] Die Sonette, deren einzelne Strophen voneinander durch Punkt, Frage- und Ausrufezeichen getrennt sind, gelten als klassisch. Sie entsprechen dem strengen italienischen Regelkanon. Die zu untersuchenden Sonette halten sich alle an das klassische Schema der zwei Vier- und zwei Dreizeiler. In jeder Hinsicht streng nach dem klassischen Muster sind die Sonette nur bei C. R. v. Greiffenberg und J. W. v. Goethe gebaut, wobei das Sonett der Greiffenberg im Alexandriner, das Goethes im fünffüßigen Jambus abgefasst ist. Die Sonette Rilkes und Bechers wenden das klassische Schema sowohl hinsichtlich des Reimes als auch der Zahl der Versfüße innerhalb der Zeilenpaare mit äußerster Freiheit an; sie stehen zwischen dem traditionellem und dem freien Vers. Die Reimschemata und Rhythmen variieren.

[2] Bei der Aufnahme der Sonette in das Materialkorpus wurde ihre in den unten genannten Ausgaben vorhandene Nummerierung beibehalten.

Die Glut / würkt nach dem Ding / das ihr ist vorgestellt /
nach deßen Art sich pflegt der Brunst gestalt zufügen.
Gott stutzt die Flügel erst / eh Er uns läst auffliegen.
Leib=eigen muß man seyn / so herrscht man wie gemeldt.

O unersinnter Sinn! wer kan dich doch begreiffen?
du bist ja der Vernunfft ein unerzieltes Ziel /
die man in diesem Meer der Weißheit muß ersäuffen.

Die Ursach=ursach ist / dein hoher Lebens Will /
daß süß= und schöne Frücht' im Allmachts Herbste reiffen.
wer GOtt gelaßen ist / mit dem hat Er sein Spiel.

Dieses Sonett, als religiöses Gedicht geschrieben, ist antithetisch gebaut, was schon aus dem wirkungsvollen Titel des Gedichts „Auf die erniedrigende Erhebung und erhebte Nidrigkeit." ersichtlich ist, er ist der Schlüssel zur Textkonstitution (Hellwig 1984). Er ist durch Kreuzstellung der Wörter gekennzeichnet und dient der gedanklichen Zuspitzung. So entsteht ein Chiasmus,[3] der in erster Linie der Antithese dient[4] und dem eine wichtige architektonische Funktion zukommt (Riesel 1954: 320). Der antithetische Bau des Gedichts korrespondiert mit dem Antagonismus von *Erhebung* und *Nidrigkeit* und kann sich aus dem Willen zur geschliffenen Knappheit ergeben (Langen 1957: 1343). Das Gedicht enthält eine Fülle von „Gegensätzen": *erheben – vor biegen, onmächtig seyn – neue Krafft kriegen, nichts – etwas, unersinnter Sinn, unerzieltes Ziel.* Diese lyrische Aussage kommt durch einen gehaltlichen Widerspruch, der nicht aufzulösen ist, zustande. Dass Passivität und Unterwerfung dazu dienen, dass „süß- und schöne Frücht' im Allmachts Herbste reiffen", zeigt das Sonett. Es mischen sich in diesem Sonett die bekannten Themen von Unangenehmem als Voraussetzung und Vorstufe für die „Früchte" und von Passivität als proklamierter Haltung in Kontrast mit „Herrschen" als dem wirklich Erstrebten: *"Gott stutzt die Flügel erst / eh Er uns läst auffliegen. // Leib=eigen muß man seyn / so herrscht man wie gemeldt."* Die Spannung zwischen Passiv- und Aktivkonstruktionen durchzieht die Sprache des gesamten Sonetts. Jede Passivkonstruktion wird in der anderen Alexandrinerhälfte ihrem Gegenteil zugeordnet, und eine kausale Verbindung gibt den Grund für das Unterwerfen von Willen und Freiheit: *"wen Er erheben will / der muß die Knie vor biegen. // der muß onmächtig seyn / der neue Krafft soll kriegen. // wer ganz nichts von sich selbst / von dem er etwas / hält..."* Die Unterwerfung, das Sich-Gott-Lassen ist weniger freiwillig als vielmehr rationalisierend zu verstehen: Es scheint der Haltung zu entspringen, dass unter den gegebenen

[3] „Der Chiasmus kann formal erläutert werden als Aufeinanderfolge zweier Ausdrücke mit gleichen oder ähnlichen lexikalischen Einheiten, deren Reihenfolge im zweiten Ausdruck vertauscht wird. Dadurch können gegensätzliche Betrachtungsweisen eines Sachverhalts zueinander in Beziehung gesetzt werden." (Vgl. Fleischer et al. 1996: 270).

[4] „Die chiastische Form dient in erster Linie der Antithese. Der umgekehrten Gliederfolge entspricht ein gegensätzlicher Sinn. Wenige Sprachfiguren bieten so günstige Möglichkeiten, Inhalt und Form zur Deckung zu bringen, wie gerade der Chiasmus." (Vgl. Horacek 1964: 74).

Umständen (in denen die Flügel vielleicht bereits gestutzt sind) dies die einzig mögliche Strategie ist, es zu „Früchten" zu bringen (Bartsch Siekhaus 1983: 164-166).

Das Sonett von C. R. v. Greiffenberg entspricht dem französischen Typus: Die zwei Quartette haben den umschlingenden Reim *abba abba*, die zwei Terzette den verschränkten Reim *cdc dcd*. Es werden abwechselnd männliche und weibliche Reime gebraucht.

Mit dem Satzbau tradiert die Dichterin die syntaktischen Erscheinungsformen der Barockzeit (Sperber 1929). Um die mannigfaltigen Beziehungen in ihren feinsten Schattierungen widerzuspiegeln, benutzt sie hauptsächlich komplexe Sätze, die meist nur einen Vers, einen Halbvers füllen; jeder Vers ist selbständig, ohne Enjambements. Das Gedicht besteht aus insgesamt elf Ganzsätzen, aus neun komplexen Sätzen mit zwei bis drei Teilsätzen und zwei einfachen isoliert gebrauchten Sätzen im ersten Terzett. Die durchschnittliche Verslänge beträgt 9,1 Wörter. Trotz des komplexen syntaktischen Baus ist das Sonettarrangement leicht erkennbar. Das Sonett gliedert sich genau in zwei Vier- und zwei Dreizeiler, mit einer stets übersichtlichen Abfolge der Bilder und Argumente mit der Pointe im Schlussterzett. Zur Gestaltung der beiden Quartette wählt die Dichterin hypotaktische und parataktisch- hypotaktische Verbindungen von einfachen Sätzen. Der eröffnende Satz, der den thematischen Kern bildet und der durch variierte Wort-Wiederholung den Zusammenhang mit dem Titel herstellt, ist von einer parataktisch-hypotaktischen Struktur aus drei Teilsätzen gebildet: HS + NS – HS. Von besonderer Bedeutung ist der erste Hauptsatz, der in Spitzenstellung steht und der die Ausgangsposition gestaltet. Ihm schließt sich der Nebensatz (Subjektsatz) an, der vom Hauptsatz in der nächsten Strophenzeile abhängig ist. Die Hypotaxe in folgender Zeile wird von einem Hauptsatz eingeleitet, von dem ein Subjektsatz in Postposition abhängt und der eine Hinzufügung zum Korrelat *der* im Hauptsatz ist. Das erste Quartett schließt eine hypotaktische Struktur (NS_1 - HS – NS_1) aus einem Nebensatz (Objektsatz), in den der Hauptsatz eingeschoben wird. Im Hauptsatz ist das Verbum finitum *hält* auf Grund der Nacherwähntheit eliminiert. Die Ellipse, die dem Stilideal der Kürze (*brevitas*) dient, ist aufgrund des sprachlichen Ökonomiestrebens ein häufig verwendetes Stilmittel (Sowinski 1999: 116).

Im zweiten Quartett enthält das Gedicht eine hypotaktische und zwei parataktisch-hypotaktische Strukturen. Auf die zwei ersten Zeilen des Quartetts platziert die Dichterin eine parataktisch-hypotaktische Verbindung von drei einfachen Sätzen: HS - NS_1 + NS_1. Dem Hauptsatz *Die Glut / würkt nach dem Ding* folgen zwei gereihte Nebensätze (Attributsätze), die sich als Attribute auf das Substantiv des übergeordneten Satzes *Ding* beziehen und es näher bestimmen. Die Nebensätze haben eine ungewöhnliche Wortstellung, die die Vollverben *vorgestellt* und *zufügen* verstärkt und gleichzeitig eine rhythmische Erscheinung ist. Die dritte Zeile wird von der Hypotaxe aus einem präpositiven Hauptsatz und von dem ihm anhängendem Temporalsatz mit der Konjunktion *eh*, die auf das nachzeitige Geschehen im Nebensatz hinweist, strukturiert. Das zweite Quartett schließt eine parataktisch-

hypotaktische Struktur aus drei kurzen Teilsätzen, die nur eine Zeile einnehmen: HS + HS – NS. Kein Satz enthält mehr als zwei oder drei Satzglieder. Der nachgewiesene Typ ist als Erweiterungstyp vom Grundtypus HS – NS um einen Hauptsatz zu verstehen. An den Anfang des ersten Teilsatzes bzw. der Zeile stellt die Dichterin den prädikativen Teil des Prädikats *Leib=eigen*, thematisch den primären Bezugspunkt des Satzes. Durch die Versetzung des Aussagekerns an den Anfang des Satzes wird die Aufmerksamkeit für den Sinngehalt dieses Quartetts erhöht. Dieser Hauptsatz bildet eine konjunktionslose Parataxe mit dem folgenden Hauptsatz, der durch den Partikel *so* den Inhalt des vorangegangenen Hauptsatzes zusammenfasst und vom dem der durch *wie* eingeleitete Vergleichssatz abhängig ist. Um die Allgemeinheit der in diesem Satz festgestellten Erfahrung zum Ausdruck zu bringen, greift die Autorin in beiden Hauptsätzen zum Indefinitpronomen *man*. Der *Duden* bemerkt zu diesem Indefinitpronomen: „'*Man*' umfasst singularische und pluralische Vorstellungen und reicht von der Vertretung des eigenen Ich bis zu der gesamten Menschheit." (Duden 1995: 351) Dass hier eine „pluralistische Vorstellung" nahe liegt, erweist das fehlende lyrische Ich. Die Allgemeinheit des Besprochenen bezeichnet auch das Demonstrativpronomen *der* mit reinem Hinweischarakter (Helbig/Buscha 2005: 209) in seiner variierten Wiederholung: *der* (Z. 1, 2), von *dem* (Z. 4), mit *dem* (Z. 14). Alle Sätze im Oktett haben eine erklärende Funktion.

Aus der relativen Ruhe des Anfangs mit den umschlingenden Versen entwickelt sich im Terzett-Teil eine immer stringenter greifende, auf das Ziel hinstrebende Dynamik (Storz 1970: 131-135). Während die Dichterin im Oktett Aussagesatz an Aussagesatz reiht, lockert sie im ersten Terzett den Text durch einen Ausrufesatz und einen Fragesatz, die nur eine Zeile, die erste des Terzetts und somit des Sextetts, einnehmen. Zum einen markieren sie, am Anfang des Terzetts stehend, den Wendepunkt, zum anderen stellen sie einen pathetischen Höhepunkt dar und bringen Unruhe und dramatische Bewegung in das Gedicht. Nach W. Schneider unterbrechen die Fragesätze und Ausrufesätze meistens eine Reihe von Aussagen und beleben die Rede (Schneider 1959: 417). Der zweigliedrige Nominalsatz mit Ausrufefunktion *O unersinnter Sinn!* wird mit der Interjektion *O* eingeleitet, die mit ihrer Ausdrucksgewalt den Grundton des Sonetts anklingen läßt, bevor er durch Wort und Satz erklärt und begründet wird (Schneider 1959: 413). Dem Ausrufesatz folgt in dieser Zeile eine rhetorische Frage *wer kan dich doch begreiffen?*, auf die keine Antwort erwartet wird, weil sie nicht gegeben werden kann. Es ist eine offene Frage, die vorwärtstreibende Kraft hat und als Denkanstoß auftritt. Dem Ausrufe- und Fragesatz folgt in den nächsten zwei Zeilen thematisch eine Hypotaxe mit dem Attributsatz in postpositiver Stellung, der durch das Relativpronomen *die* auf das Substantiv *Vernunfft* im Hauptsatz bezogen ist. Das folgende Terzett erweitert die Aussage des ersten Terzetts und führt die abschließende Folgerung an. Es enthält zwei Hypotaxen. Die eine Hypotaxe verteilt sich auf zwei Zeilen, dem Hauptsatz schließt sich ein Attributsatz mit der unterordnenden Konjunktion *dass* an, der das Substantiv *Will* im übergeordneten Satz näher erläutert. Der

Schlusssatz, der die stärkste Position im Sonett einnimmt, eine Hypotaxe mit dem Relativsatz, kann als Pointe, als direkter Ausdruck des Sinns angenommen werden.

Die Gründe für die überwiegende Verwendung der Unterordnung von C. R. Greiffenberg liegen sowohl im Inhalt als auch in der metrischen Form und in der barocken Vorliebe für weit ausgreifende, sich übersteigernde Gedanken und Bilder, die den Gebrauch hypotaktischer Strukturen voraussetzen. Nach D. Faulseit und G. Kühn eignen sie sich im literarischen Text insbesondere zur Wiedergabe logischer Beziehungen und zur Entwicklung eines Gedankens, sei es durch eine Figur oder durch den Autor (Faulseit/Kühn 1969: 178).

Johann Wolfgang Goethe

XII.
Christgeschenk.

Mein süßes Liebchen! Hier in Schachtelwänden
Gar mannichfalt geformte Süßigkeiten.
Die Früchte sind es heil'ger Weihnachtzeiten,
Gebackne nur, den Kindern auszuspenden!

Dir möcht' ich dann mit süßem Redewenden
Poetisch Zuckerbrot zum Fest bereiten;
Allein was soll's mit solchen Eitelkeiten?
Weg den Versuch, mit Schmeichelei zu blenden!

Doch gibt es noch ein Süßes, das vom Innern
Zum Innern spricht, genießbar in der Ferne,
Das kann nur bis zu dir hinüber wehen.

Und fühlst du dann ein freundliches Erinnern,
Als blinkten froh dir wohlbekannte Sterne,
Wirst du die kleinste Gabe nicht verschmähen.

Das Grußsonett „Christgeschenk" von J. W. Goethe ist eines der siebzehn Sonette des Minna Herzlieb-Zyklus, der autobiographischen Wert hat. Die Textfunktion dieses Sonetts leitet sich ab aus der Überschrift, die Vorinformationen für die Rezeption des ganzen Gedichtes gibt, sowie aus folgenden sprachlichen Äußerungen. Das Sonett hat eine untadelige Komposition. Es ist in der idealen Sonettform verfasst, in fünffüßigen Jamben und mit (nach August Wilhelm Schlegels Empfehlung) durchgängig weiblichen Reimen.[5] In den Quartetten sind die Reime um-

[5] "August Wilhelm Schlegel, einer der Wortführer der Romantik und ihr bedeutendster Sonettist vor Platen, lehnt sich seit 1799 strenger an die Vorbilder an. Die endgültige Quartettform wird *abba*; der fünffüßige Jambus wird gefordert und der männliche Reim wird verdrängt. Die Ausschließung der männlichen Reime aus der Canzone und dem Sonett gehört für Schlegel zum Erfordernis des „großen Stils" und die Anwendung nur weiblicher Reime wird zur Regel." (Mönch 1955: 175).

schlingend, *abba abba*, im Sextett ist *cde cde* gewählt, die Form, die die Reime am konsequentesten trennt (Schlütter 1979: 5). Das Sonett ist übersichtlich gegliedert. Zur Darstellung des Inhalts greift der Dichter zu den denkbar einfachen sprachlichen Mitteln, die in ihrer Schlichtheit eine kunstvolle Ordnung durch den Text, eine ästhetisch wirksame Formung erkennen lassen (Lerchner 1986: 81). Die Gedanken sind klar formuliert, die Sätze logisch gebaut. In den Zeilen 1, 5 und 9 stimmen metrische und syntaktische Abschnitte nicht überein. Syntaktisch ist das Sonett aus insgesamt sieben Ganzsätzen aufgebaut: aus fünf komplexen Sätzen mit zwei bis drei Teilsätzen und zwei isolierten einfachen Sätzen im ersten Quartett. Die durchschnittliche Verslänge beträgt 6,4 Wörter.

Das Thema entfaltet sich im ersten Quartett, das aus zwei isoliert gebrauchten Nominalsätzen und einer Hypotaxe besteht. Das erste Quartett, und somit das Sonett, eröffnet der eingliedrige Nominalsatz, der sowohl Ausrufe- als auch Anredefunktion besitzt. Das nominale Satzglied zeigt eine Erweiterung eines Nukleus durch das Possessivpronomen *Mein* und das Adjektiv *süßes*. Der unmittelbar folgende zweigliedrige Nominalsatz nimmt inhaltsseitig auf die Überschrift Bezug, führt in das Thema ein und übernimmt eine erzählende Funktion. Er ist aus einem Adverbial, das aus einem Adverb (*hier*) und einem präpositionalen Attribut (*in Schachtelwänden*) besteht, und einem Nominalsyntagma im Nominativ gebildet. Den Abschluss der Strophe bildet ein auf den vorausgehenden Hauptsatz bezogener Infinitivsatz mit attributiver Bedeutung.

Das zweite Quartett, das die Aussage erweitert, beginnt mit einer Parataxe aus zwei Hauptsätzen in Frageform. Das Adverb *dann* dient als „Anschlusswort", das zur Einordnung des geschilderten Geschehens in eine kontextbedingte Situation (Lage) fungiert (Brinkmann 1962: 588). Der erste Hauptsatz, ausgezeichnet durch Spitzenstellung des Dativobjekts *Dir*, ist ein Aussagesatz mit erzählender Funktion. Durch die hervorgehobene invertierte Anfangsstellung gewinnt *Dir* an Bedeutung. Der zweite Hauptsatz ist ein Fragesatz. Es handelt sich hierbei um eine rhetorische Frage, durch die, zusammen mit den Ausrufesätzen, im Gedicht eine zusätzliche Spannungssteigerung erreicht wird. Beschlossen wird der Rahmen des zweiten Quartetts, wie die des ersten, mit einem Nebensatz, der sich in Form eines satzwertigen Infinitivs dem Hauptsatz in postpositiver Stellung schließt. Die Infinitivkonstruktion ist hier als Attribut auf das Substantiv des übergeordneten Satzes *Versuch* bezogen und ist eine Wiederholung „in Distanzstellung" (Plett 1975). Durch die Parallelität und ähnliche Bedeutung (attributive) der schließenden Zeilen in beiden Quartetten wird ein hohes Maß von Eindringlichkeit erreicht.

In den Terzetten wird die Aussage des Oktetts erweitert. Die beiden Terzette sind jeweils von je einem einzigen Satz durchzogen. Das erste Terzett weist einen Erweiterungstyp des Grundtypus HS – NS durch einen Hauptsatz in Post-Position auf: HS – NS + HS. Die Hypotaxe wird von einem Hauptsatz mit der anaphorischen Konjunktion *doch* eingeleitet. Die Konjunktion *doch* in adversativer Funktion an der Spitze der Strophe, des Sextetts, „verschafft den Zusammenhang mit dem vorhergehenden Redeabschnitt, mit dem Kontext" (Admoni 1972: 301), in diesem

Sonett mit dem Oktett. Der Zusammenhang mit dem Oktett wird auch durch variierte Wort-Wiederholung *ein Süßes* hergestellt, auf die der mit dem Relativpronomen *das* eingeleitete postpositive Attributsatz bezogen ist. Diese Strophe schließt der postpositive Hauptsatz, um den der Grundtypus erweitert wird. Er ist durch pronominale Wiederaufnahme des Nukleus *ein Süßes* mit der vorangehenden Hypotaxe inhaltlich und syntaktisch besonders eng verbunden.

Der Gesamtsatz im Schlussterzett, das eine zusammenfassende und abschließende Funktion hat, ist vom Grundtypus strukturiert, der aus einem Hauptsatz und zwei voneinander abhängigen Nebensätzen besteht: HS - NS_1 - NS_2. Die Strophe eröffnet der Hauptsatz mit dem satzverbindenden *und* in Spitzenstellung,[6] dem sich das Prädikat anschließt, dem seine Position nach der Konjunktion *und* Nachdruck verleiht. Die invertierte Wortfolge im Hauptsatz kann auch reimbedingt sein. Gestuft sind ein Temporalsatz mit der Konjunktion *als* und ein konjunktionsloser Konditionalsatz. Die gestuften Nebensätze, die die Schlussfolgerungen zum Ausdruck bringen, nehmen somit die letzte, stärkste Position im Sonett ein. Der letzte Teilsatz ist konjunktionsloser Konditionalsatz, dessen „Verbform [hier: Verbum finitum *Wirst*] am Anfang vom Formulierenden wie vom Empfänger höhere Konzentration verlangt. Die Verteilung der Verben [hier: *Wirst … nicht verschmähen*] trägt zur Ausgewogenheit des Gesamtsatzes bei.“ (Möller 1978: 73)

Ein auffälliger Stilzug bei J. W. Goethe ist die reiche Verwendung von Attributen. Außer Infinitivsätzen mit attributiver Bedeutung treten im Gedicht als Attribute flektierte (*süßes/süßem, geformte, heil'ger, Gebackne, freundliches, wohlbekannte, kleinste*) und unflektierte (*Poetisch*) Adjektive, Possessivpronomen (*Mein*), Demonstrativpronomen (*solchen)* und ein nachgestelltes Genitiv-Attribut (*heil'ger Weihnachtzeiten*) auf. Dieses postnukleare Genitiv-Attribut ist an den Nukleus *Die Früchte* angeschlossen. Attributfunktion hat auch das pränukleare Adjektiv *heil'ger*, das dem Nukleus *Weihnachtzeiten* untergeordnet ist. In den Attribuierungen äußert sich das Streben nach ökonomischer „Verdichtung“ der Information. Das Attribut *Poetisch*, dessen morphologische Struktur von der Gegenwartssprache abweicht, tritt hier in altertümlicher Weise unflektiert auf. Durch das Fehlen des Flexionsmorphems *es* wird der regelmäßige Wechsel von Hebung und Senkung nicht gestört.

[6] Über die Besonderheit der Funktion der rein beiordnenden Konjunktionen, der freien Fügteile, schreibt Glinz (1975: 156): „Es ist schon öfters bemerkt worden, wie ein ‚*und*‘ an der Spitze eines Verses, einer Strophe oder eines ganzen Gedichtes, ein ‚*und*‘ nach einem durch Punkt abgeschlossenen Satz den Charakter des neueröffneten Satzes bestimmt“.

Rainer Maria Rilke

VII

Rühmen, das ists! Ein zum Rühmen Bestellter,
ging er hervor wie das Erz aus des Steins
Schweigen. Sein Herz, o vergängliche Kelter
eines den Menschen unendlichen Weins.

Nie versagt ihm die Stimme am Staube,
wenn ihn das göttliche Beispiel ergreift.
Alles wird Weinberg, alles wird Traube,
in seinem fühlenden Süden gereift.

Nicht in den Grüften der Könige Moder
straft ihm die Rühmung lügen, oder
daß von den Göttern ein Schatten fällt.

Er ist einer der bleibenden Boten,
der noch weit in die Türen der Toten
Schalen mit rühmlichen Früchten hält.

Das angeführte Sonett ist dem ersten Teil des Orpheus-Zyklus entnommen. Der Sänger, das sagt das Sonett aus, ist zum Rühmen bestellt. Die *Rühmung* ist die Orpheus gemäße Dichtungsart. Wenn er, der Genius, plötzlich aus der namenlosen und stummen Menge hervortritt, so ist es, als ob aus einem Felsen ein Stück glänzendes Erz aufblinkte. Er, den der Gott begeistert, wird auch angesichts von Tod und Vernichtung nicht schweigen, nicht angesichts des dunklen Schicksals, das die Götter verhängen, er verstummt nicht vor Gräbern. Er folgt ihrem Lebenspfade bis zum letzten dunklen Tor, und indem er das Andenken der Toten preist, ihnen zur Ehre und den Lebenden zur Bereicherung, entzieht er die Früchte ihres Wirkens im Lichte der Vergessenheit. Er hält Schalen in die Türen der Toten. Sie tragen zugleich die Früchte seiner ehrfürchtigen Beschäftigung mit ihnen. Hier scheint sich uns Orpheus, meint K. Kippenberg (1956: 126), mit dem irdischen Dichter so magisch zu vermischen wie die Sphären des Toten und Lebendigen überhaupt in diesem Gedicht. Nach E. Leisi läßt sich im Sonett der Bezug des Pronomens *er (sein, ihn)* nicht eindeutig festlegen: In *„sein Herz, (…) Kelter eines dem Menschen unendlichen Weins“* muss damit wohl Orpheus gemeint sein, in: *„wenn ihn das göttliche Beispiel ergreift“* eher der Dichter; man darf annehmen, dass diese Gleichsetzung gewollt ist (Leisi 1987: 86-87). Durch das vergängliche Herz des Dichters und Sängers geht das Rühmen der Erde wie durch eine Kelter hindurch. Der Lebensstoff, den es zu Güte und Geist wandelte und läuterte, gleicht der immer nachwachsenden Rebe, das Wort, das da bereitet wurde, dem edlen, begeisternden Wein (Kippenberg 1956: 127). Das Gedicht hält sich nicht an das strenge Schema (Kellenter 1982). In den Reimen des Quartetts nimmt Rilke sich kleine Freiheiten.

Sie sind kreuzweise gereimt: *abab cdcd*, die Terzette *eef ggf.* Etwas Willkürliches hat das Überspringen des Vers- und Strophenendes im Enjambement, wodurch manche Zeilen (Z. 2-3, 3-4, 9-10, 10-11, 13-14), in denen Vers und Satz (oder Satzteil) nicht identisch sind, miteinander verknüpft werden. Die größten Freiheiten nimmt sich Rilke in der Behandlung des Metrums.[7] In diesem Gedicht kann nicht von einem streng eingehaltenen, sondern nur von einem vorwiegenden Metrum – Daktylus – die Rede sein. Das Sonett endet sowohl auf männliche als auch weibliche Kadenzen. Das durchschnittliche Ausmaß des Verses beträgt 6,6 Wörter.

Syntaktisch ist das Sonett aus insgesamt sieben Ganzsätzen aufgebaut: aus sechs komplexen Sätzen mit zwei Teilsätzen und einem isolierten einfachen Satz im ersten Quartett. Die parataktischen und hypotaktischen Strukturen kommen bei Rilke in gleicher Zahl vor: je dreimal.

Das erste Quartett, das das Thema vermittelt, bilden zwei parataktische Strukturen aus zwei Teilsätzen und ein isolierter einfacher Satz. Der Einleitungssatz des Gedichtes ist eine Parataxe, die nur die Hälfte der ersten Strophenzeile einnimmt. Sie besteht aus einem Nominalsatz mit der kommunikativen Funktion des Ausrufes und einem Verbalsatz. Im Inneren des ersten Verses fängt ein isolierter einfacher Satz an, der die nächsten drei Zeilen einnimmt, der durch wortwörtliche Wiederholung *Rühmen* mit dem vorausgehenden Satz verbunden ist. Er besitzt eine erzählende Kommunikation. Die erste Strophe schließt eine parataktische Struktur, die aus zwei nominalen Teilsätzen mit Nenn- bzw. Ausrufefunktion gebildet ist. Die zwei Enjambements in den Zeilen 2 und 3 zerstören einerseits deren Einheit, dienen aber gleichzeitig der Anbindung.

Das zweite Quartett, in dem das Thema weiterentwickelt wird, enthält eine Hypotaxe mit dem Konditionalsatz in der Post-Position und eine Parataxe aus zwei asyndetisch gereihten Verbalsätzen mit gleichem Subjekt, die Erzählfunktion haben. Die Anfangsstellung im Quartett nimmt die Negation *Nicht* ein, die dadurch eine besondere Hervorhebung erfährt. Somit liegt hier die Inversion vor (Glinz 1957: 182).

Die beiden Strophen des Sextetts sind von zwei Hypotaxen gefüllt: das erste Terzett von der Hypotaxe mit dem weiterführenden Nebensatz, das zweite von der mit dem Attributsatz. Beide Nebensätze sind postpositiv. Durch die anaphorische Wiederholung der Negationen *Nie* im zweiten Quartett und *Nicht* im ersten Terzett erfahren sie eine Bedeutungsintensivierung. Die beiden negativen Sätze verbinden das Oktett und Sextett inhaltlich durch die Wiederholung und strukturell durch den Parallelismus besonders eng. Einheit im Gedicht bewirkt schließlich das dicht gewebte Netz von variierten Wiederholungen in allen Strophen, die ‚intensivierende' Wirkung haben: *Rühmen, zum Rühmen, die Rühmung, rühmlichen* sowie von Wör-

[7] „Im metrischen Bereich finden sich nicht nur zahlreiche Auflockerungen (unterschiedliche Zahlen und Arten von Versfüßen im gleichen Gedicht), sondern vor allem ein im Sonett höchst ungewöhnlicher, im Verlauf des Zyklus zunehmender Gebrauch von dreisilbigen, meist daktylischen Versfüßen. Mitunter entstehen so Annäherungen an hexametrische und pentametrische Formen." (Engel 2004: 422).

tern, die einem Bereich angehören: *Kelter, Weins, Weinberg, Traube, Süden, gereift, Früchten.* Trotz der Komplexität der Sätze erweckt das Sonett den Eindruck großer Einfachheit. Kein Satz enthält mehr als drei oder vier Satzglieder.

Johannes Robert Becher

(8)

Ein matter Mond wie dumpfes Gong ertönt.
Nicht reise du, in Armut mehr und Körperfülle!
Aufblitze du, o silberne Kanüle,
Und schwebe Bett, aus dem du springst und stöhnst!

Von Stadt und Landschaft knieend vorgelassen - :
Durchjage mich, vernichte mich, o Strahl!
Im Café scheppern die entleerten Tassen,
Ein Zug fällt steil wo in ein dunkles Tal.

Um einen Tag bog ich, der voller Feuer stand,
Der fachte an der vorgegangenen Tage Reihe.
Ein Wurm ich mich durch brennende Gegend wand.

Wann rauschet über meines Kerkers Dickicht Bläue,
Wann liege ich am Meer im Sonnenbrand
Und schweife aus durch Wind und Schaum ins Freie?

Das Gedicht von J. R. Becher gehört zu den drei Gedichten (6-8), die unter dem Titel „Herbst-Sonette" vereinigt sind. Das Gedicht von Becher ist deutlich, deutlicher Herbst mit all seinen Dingen. Alle Worte, Sätze, Rhythmen und Bilder des Gedichtes sammeln sich um diese Aussage, stehen zueinander in Beziehung. Die Metrik des Sonetts weicht von den strengen Regeln ab. Das Gedicht ist in fünffüßigen Jamben mit männlichen und weiblichen Endreimen nach dem Reimschema *abba cdcd efe fef* verfasst. Das erste Quartett hat den umschlingenden Reim, das zweite den Kreuzreim. Die Terzette haben den verschränkten Reim. Die Zeilen 1, 4, 6, 8, 9, 11 und 13 enden auf eine männliche, die übrigen auf eine weibliche Kadenz. Die Strophen sind formal und inhaltlich abgerundet; die Versgrenzen decken sich – auch bei einem Enjambement (Z. 13 f.) – mit syntaktischen Strukturen. Die Inhalte werden insgesamt in acht Ganzsätzen dargestellt: in fünf komplexen Sätzen mit zwei bis fünf Teilsätzen und drei isolierten einfachen Sätzen, wobei die durchschnittliche Verslänge 8,0 Wörter beträgt. Isolierte einfache Sätze kommen dreimal vor. Je zweimal wurden ausschließlich parataktische Verbindungen zwischen zwei bis drei Teilsätzen und parataktisch-hypotaktische Verbindungen von vier bzw. fünf Teilsätzen nachgewiesen, einmal eine Erweiterung des Grundtypus HS-NS um einen Hauptsatz. Mit einem isolierten einfachen Satz beginnen das erste Quartett und damit auch das Gedicht. Er weist eine ungewöhnliche Wortfolge auf: Das

Verbum finitum *ertönt* wird ans Ende gerückt. Durch Endstellung und Reim wird dieses Satzglied besonders betont. Die nächste Zeile nimmt ein Imperativsatz mit invertierter Wortfolge und mit der Ausklammerung der gleichartigen präpositionalen Satzglieder ein, was auch der Hervorhebung dient. Abschluss der Strophe bildet noch eine imperativische parataktisch-hypotaktische Konstruktion aus fünf Teilsätzen, die einen Kontrast zu den vorangehenden einfachen Sätzen darstellt und die eine Spannung erzeugt. Die Teilsätze haben die folgende Abfolge: Auf drei asyndetisch bzw. durch die Konjunktion *und* gereihte Hauptsätze folgt ein Attributsatz, der sich auf das Substantiv *Bett* im vorangehenden Hauptsatz bezieht, an ihn schließt sich durch die koordinierende Konjunktion *und* der Hauptsatz, in dem elliptisch das Subjekt *du* auf Grund der Vorerwähntheit ausgelassen ist.

Der syntaktische Bau des zweiten Quartetts ist von komplexen Strukturen geprägt. Die zwei ersten Zeilen nimmt die parataktisch-hypotaktische Konstruktion aus vier Teilsätzen ein, wo dem präpositiven Nebensatz (Modalsatz) drei asyndetisch geknüpfte Hauptsätze folgen: zwei Imperativsätze und ein nominaler Ausrufesatz mit der Interjektion *o Strahl!*, der zusammen mit dem Nominalsatz im ersten Quartett (Z. 3) *o silberne Kanüle* durch einen Parallelismus Intensivierung erreicht. Durch die zweimalige Wiederholung der Interjektion *o* neben dem Ausruf wird eine Spannung aufgebaut. Die Strophe schließt mit einer Parataxe aus zwei Hauptsätzen mit verschiedenen Subjekten, die die Erzählfunktion besitzen. Ein besonderer stilistischer Effekt wird im Oktett durch den Parallelismus erreicht, der die Struktur der beiden Quartette bestimmt. Parallel gebaut sind Imperativsätze. Der parallele Satzbau entsteht durch die durchgehende Spitzenstellung des Verbum finitum, gefolgt vom Pronomen *du* (Z. 2, 3) und von den Akkusativobjekten *Bett* und *mich*. Der Parallelismus dient hier der Hervorhebung, es werden Eindringlichkeit und Überzeugungskraft vermittelt (Riesel 1954: 319). Im Zusammenhang mit der parallelen Satzkonstruktion wird die gleiche Satzmelodie erzeugt, wodurch ein ebenmäßiges Gerippe der Strophen entsteht.

Im Sextett erfährt das Sonett eine Wendung. Der Blick des Dichters geht in die Vergangenheit. Das Gedicht enthält an dieser Stelle einen Tempuswechsel, vom Präsens zum Präteritum. Das erste Terzett ist von einer parataktisch-hypotaktischen Struktur aus drei Teilsätzen gebildet. Der Satztyp stellt einen Erweiterungstypus des hypotaktischen Grundtypus um einen Hauptsatz dar: HS-NS+HS. Der erste Teilsatz ist ein Hauptsatz mit invertierter Wortfolge, dem ein postpositiver Nebensatz (Attributsatz) untergeordnet ist. Im letzten Teilsatz liegt wiederum die Inversion vor, die neben dem Sinnakzent auch den rhythmischen Akzent hat. Alle Teilsätze haben ein Subjekt *Tag*, wodurch die Teilsätze besonders stark miteinander verbunden sind.

Das Schlussterzett stellt mit seiner rhetorischen Frage einen pathetischen Höhepunkt dar. Es führt keine abschließende Folgerung an, besitzt keine abrundende Funktion. Es wird hier nicht erzählt, sondern reflektiert, darauf weist auch der rhetorische Charakter der Frage hin. Ganz deutlich ist die Reflexion die Ursache für den Übergang zum Präsens. Diese Strophe bildet einen Satz: eine paratakti-

sche Struktur aus drei parallel gebauten Teilsätzen in Frageform. Auf eine asyndetische Verbindung von zwei Hauptsätzen, die durch die anaphorische Wiederholung des Fragewortes *Wann* sehr eng verbunden sind, folgt der Hauptsatz, der durch die beiordnende Konjunktion *und* am Versanfang und durch die Elliptizität des Fragewortes *wann* und des gleichen Subjekts *ich* auf Grund der Vorerwähntheit an den vorangehenden Hauptsatz angeschlossen ist. Der grammatische Bau des ersten und letzten Teilsatzes im Schlussterzett ist durch die expressive Hervorhebung einzelner Satzglieder gekennzeichnet. In einer besonderen Stellung, nämlich an der Randposition des ersten Satzes und Verses, befindet sich das Subjekt *Bläue*. Im Schlusssatz werden durch die Ausklammerung zwei präpositionale Satzglieder, besonders stark das letzte *ins Freie*, das mit *Bläue* aus dem ersten Teilsatz als kontextuales Synonym zu verstehen ist, hervorgehoben (Sowinski 1999: 104). Die Elliptizitätsformen sind hier mit den Prinzipien des Parallelismus gekoppelt, wodurch drei Hauptsätze besonders eng zusammengeschlossen sind. Die Parallelität, deren Strenge die besprochene Inversion und Ausklammerung abmildern, entsteht in drei Hauptsätzen durch ihre gleiche interne Struktur (Fragewort + Verbum finitum + Subjekt + präpositionale Satzglieder).

Die Dichte und Ökonomie des Ausdrucks gewinnt der Dichter durch den Gebrauch von Attributsätzen (Z. 4, 9) sowie zahlreichen Adjektiven (Z. 1, 3, 8, 9), Partizipien (Z. 7, 10, 11) und Genitivobjekten (Z. 10, 12) in attributiver Funktion.

Vergleich

Anhand der syntaktischen Analyse der Sonett-Texte von vier Autoren aus dem 17. bis 20. Jahrhundert sind sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festgestellt worden. Die Gemeinsamkeiten betreffen die Auswahl der Satztypen und ihre Distribution im Sonett-Text. An der Konstitution der Sonett-Texte sind sowohl isolierte einfache und komplexe Sätze als auch mannigfaltige Kombinationen beteiligt. Die isolierten einfachen Sätze und Teilsätze in Ganzsätzen sind vorwiegend Verbalsätze. Die isolierten und die als Teilsätze auftretenden Nominalsätze sind begrenzt. Sie erfüllen die Funktionen der Anrede, des Ausrufes und des Nennens. In den Parataxen werden zwei bis maximal drei einfache Sätze verbunden. Bei den Verbindungsmöglichkeiten überwiegt die asyndetische Anknüpfung. Bei den hypotaktischen Strukturen ist stets eine deutliche Auswahl an gleichen Verbindungstypen zu erkennen. Am häufigsten ist der Grundtypus HS-NS nachgewiesen. Neben den Grundtypen gibt es auch einige Erweiterungstypen. Die recht große Anzahl (acht) verschiedener Nebensatzarten ist ein Ausdruck reicher gedanklicher Beziehungen. Die parataktisch-hypotaktischen Strukturen bestehen aus drei und maximal fünf Teilsätzen. Die Verbindungen von drei einfachen Sätzen sind in der Frequenz am häufigsten. Die Vorliebe für einen komplexen Satzbau ist für die Sonettdichtung aller Autoren kennzeichnend, unabhängig von ihrer äußeren Form. Die vorherrschende Satzart ist der Aussagesatz. Zum Ausdruck des inneren Erle-

bens (Faulseit/Kühn 1969: 169) greifen die Dichter zu Ausrufesätzen. An inhaltlichen Höhepunkten erscheinen Aufforderungssätze. Am seltensten sind Fragesätze nachgewiesen. Es geht hier um rhetorische Fragen, die die Ausdruckskraft der Aussagen verstärken und die Aufmerksamkeit der Leser fesseln sollen. Gemeinsamkeiten betreffen auch die Distribution aller ermittelten Satztypen in den Sonett-Texten. Sie kommen mit verschiedener Frequenz sowohl in beiden Quartetten als auch in beiden Terzetten vor und erfüllen die entsprechenden kompositorischen Aufgaben.

Die Unterschiede zeigen sich im Versmaß, in den Reimschemata in den Quartetten und Terzetten sowie in der Kürze/Länge und im Umfang der Satztypen. Die Eigenart der Syntax spiegelt sich schon in den Strukturen wider. Den größten Anteil aller Gesamtsätze bilden bei Greiffenberg und Goethe die hypotaktischen Strukturen, sie überwiegen gegenüber den parataktischen Anordnungen. In gleicher Anzahl kommen bei Rilke ausschließlich parataktische und hypotaktische Strukturen, bei Becher isolierte einfache Sätze und parataktisch-hypotaktische Anordnungen vor. Die Zahl der isolierten einfachen Sätze ist bei allen Autoren unterschiedlich: 18 % bei Greiffenberg, 28,6 % bei Goethe, 14,3 % bei Rilke, 37,5 % bei Becher. Die Proportionalität zwischen dem Umfang, der Kürze/Länge des Satzes und dem Metrum, die die Wortmenge der Zeile im Voraus festlegen, konnte als Tendenz erkannt werden. Greiffenberg und Goethe orientieren sich an klassischen Vorbildern, Rilke und Becher demonstrieren einen freien Umgang mit der Form und deren Abwandlungsmöglichkeiten.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: Das Sonett erweist sich als ein mit allen syntaktischen Mitteln arbeitendes Genre. Die untersuchten Sonett-Texte der vier Autoren sind syntaktisch heterogen. Infolge der Tendenz zur Textverdichtung in einem streng kanonisierten Gedicht kleinen Umfangs ist fast jeder Sonett-Text eine Kombination aller Satztypen. Als Wesenszug der normgerechten Sonettdichtung ist der komplexe Satzbau zu betrachten. Dabei werden die Befunde gestützt, die bereits für die Sonette anderer Autoren ermittelt wurden. Die Komplexität der Syntax entspricht der Komplexität der poetischen Form. Von vorneherein nimmt das Sonett einen besonderen Rang ein als eine gedrängte, epigrammatische Form, in die man eine gewichtige Aussage kleidet. Sie bringt einen hohen Grad an Sprachverdichtung mit sich. Die komplexen Sätze dienen hierbei der knappen, dicht gedrängten, informationsreichen Textgestaltung. Die Mannigfaltigkeit der Beziehungen kleiden die Dichter in vielgliedrige, kunstvoll zusammengefügte Satzgebilde. Sie wechseln korrespondierend mit dem Inhalt zwischen parataktischen, hypotaktischen und parataktisch-hypotaktischen Konstruktionen sowie verschiedenen Nebensatzarten. Zur Konzentration von Aussagen auf engem Raum tragen bei den Dichtern auch substantivierte Infinitive, zahlreiche Attribute, viele Ellipsen

sowie Partizipial- und Infinitivkonstruktionen bei. Das Sonett ist nach J. Becher[8] eine Konzentration des Gedankens im vierzehnzeiligen Raum, die vom Künstler hohe poetische Disziplin, große Verdichtung des Verses, des Bildes, des Vergleichs, des Wortes fordert.

Literaturangaben

Primärliteratur

von Greiffenberg, Catharina Regina (1967): *Geistliche Sonette, Lieder und Gedichte*. Repr. Nachdruck. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Goethes Werke. Hrsg. im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. Weimarer Ausg., fotomechan. Nachdr. d. Ausg. Weimar: Böhlau, 1887-1919. Bd. 2: Gedichte. Zweiter Theil.

Rilke, Rainer Maria (1955): *Sämtliche Werke, I, 1. Gedichte*. Hrsg. vom Rilke-Archiv. In Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke besorgt durch Ernst Zinn, Wiesbaden.

Becher, Johannes Robert (1956): *Sonett-Werk. 1913-1955*. Berlin: Aufbau-Verlag.

Sekundärliteratur

Admoni, Vladimir Grigorevic (1972): *Der deutsche Sprachbau*. Leningrad: Nauka.

Bartsch Siekhaus, Elisabeth (1983): *Die lyrischen Sonette der Catharina Regina von Greiffenberg*. Bern, Frankfurt/Main: Peter Lang.

Brinkmann, Hennig, (1962): *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Schwann.

Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (1995). Bd. 4, hrsg. u. bearb. von Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Peter Eisenberg; Mannheim u. a.: Dudenverlag.

Engel, Manfred (Hrsg.) (2004): *Rilke-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Unter Mitarbeit von Dorothea Lauterbach, Stuttgart: Artemis & Winkler.

Faulseit, Dieter/Kühn, Gudrun (1969): *Stilistische Mittel und Möglichkeiten der deutschen Sprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Fechner, Jörg-Ulrich (Hrsg.) (1969): *Das deutsche Sonett. Dichtungen, Gattungspoetik, Dokumente*. München: Fink.

[8] Sein theoretisches Werk trägt den Titel „Philosophie des Sonetts oder kleine Sonettlehre".

Fleischer, Wolfgang/ Michel, Georg/ Starke, Günter (1996): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt/Main: Lang.

Glinz, Hans (1957): *Der deutsche Satz. Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich gefaßt und dichterisch gedeutet.* Düsseldorf: Schwann.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Hellwig, Peter (1984): „Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln und Texten. Titel sind ein Schlüssel zur Textkonstitution", in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 12, S. 1-20.

Horacek, Blanka (1964): *Kunstprinzipien der Satz- und Versgestaltung. Studien zu einer inhaltsbezogenen Syntax der deutschen Dichtersprache*. Wien: Kommissionsverlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Kellenter, Sigrid (1982): *Das Sonett bei Rilke*. Bern, Frankfurt/Main: Peter Lang.

Kippenberg, Katharina (1956): *Rainer Maria Rilkes Duineser Elegien und Sonette an Orpheus*. Frankfurt/Main: Insel Verlag.

Langen, August (1957): „Deutsche Sprachgeschichte vom Barock bis zur Gegenwart", in: Stammler, Wolfgang (Hrsg.) (1957): *Deutsche Philologie im Aufriss.* Berlin: E. Schmidt, S. 931-1396.

Leisi, Ernst (1987): *Rilkes Sonette an Orpheus: Interpretation, Kommentar, Glossar*. Tübingen: Narr.

Lerchner, Gerhard (1986): *Sprachform von Dichtung. Linguistische Untersuchungen zu Funktion und Wirkung literarischer Texte*. 2. Aufl. Berlin-Weimar: Aufbau-Verlag.

Mettler, Dieter (1981): „Das Sonett", in: Knörrich, Otto (Hrsg.) (1989) *Formen der Literatur in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Kroener, S. 368-377.

Möller, Georg (1978): *Die stilistische Entscheidung. Formulierungshilfen für die Praxis*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Mönch, Walter (1955): *Das Sonett. Gestalt und Geschichte*. Heidelberg: Kerle.

Plett, Heinrich F. (1975): *Textwissenschaft und Textanalyse. Semiotik, Linguistik, Rhetorik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Riesel, Eliza Genrichovna (1954): *Abriß der deutschen Stilistik*. (Biblioteka filologa) Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur.

Schapovalova, Galina K. (2002): „Syntaktische Entwicklungsetappen in der deutschen Sonett-Tradition", in: Simmler, Franz (Hrsg.) (2002): *Entwicklungsetappen in der Geschichte der deutschen Sprache*. (Berliner Sprachwissenschaftliche Studien 2) Berlin: Weidler, S. 113-161.

Dies. (2007): „Einfluss des Genres/der Textsorte auf die syntaktische Gestaltung der deutschen Sonett-Texte“, in: Simmler, Franz (Hrsg.) (2007): *Probleme der historischen deutschen Syntax unter besonderer Berücksichtigung ihrer Textsortengebundenheit. Akten zum internationalen Kongress 29. Juni - 3. Juli 2005 an der Freien Universität Berlin.* (Berliner Sprachwissenschaftliche Studien 9). Berlin: Weidler, S. 375-403.

Dies. (2007a): „Syntaktische Strukturen der Sonette von Reinhold Schneider“, in: Wich-Reif, Claudia (Hrsg.) (2007): *Strukturen und Funktionen in Gegenwart und Geschichte. Festschrift für Franz Simmler zum 65. Geburtstag*. Berlin: Weidler, S. 312-339.

Dies. (im Druck): „Syntax der deutschen Sonette des 17. Jahrhunderts“, in: *Kontinuitäten und Neuerungen in Textsorten- und Textallianztraditionen vom 13. bis zum 18. Jahrhundert. Akten zum internationalen Kongress 16. - 19. September 2009 an der Universität Wien.*

Schendels, E. (1982): *Deutsche Grammatik*. Moskau: Verlag Hochschule.

Schlütter, Hans-Jürgen (1979): *Sonett*. Stuttgart: Metzler.

Schneider, Wilhelm (1959): *Stilistische deutsche Grammatik. Die Stilwerte der Wortarten, der Wortstellung und des Satzes*. Freiburg i. Brsg. u. a.: Herder.

Sowinski, Bernhard (1999): *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart: Metzler.

Sperber, Hans (1929): „Die Sprache der Barockzeit“, in: *Zeitschrift für Deutschkunde* 43, S. 670-684.

Storz, Gerhard (1970): *Der Vers in der neueren deutschen Dichtung*. Stuttgart: Reclam.

Migration, Literatur und sprachliche Kreativität: Zur interkulturellen Gegenwartsliteratur in Deutschland[1]

Immacolata Amodeo

Die interkulturelle Gegenwartsliteratur lässt sich als eine spezifisch gegenwärtige Zuspitzung eines in seinen Grundstrukturen alten bzw. uralten Phänomens beschreiben. Auf Schriftsteller, die ihre Texte in einer fremden, in einer anderen oder in einer neuen Sprache verfasst haben, stößt man in der Geschichte der Weltliteratur immer wieder. Dante Alighieri und Francesco Petrarca z. B. schrieben sowohl auf Lateinisch als auch auf Italienisch. Der junge Goethe hat gelegentlich auf Englisch oder Französisch gedichtet. Der französische Hugenotte Adelbert von Chamisso wurde 1781 in Boncourt in der Champagne geboren. Nach Deutschland kam er als Kind mit seiner Familie, die während der französischen Revolution aus Frankreich nach Berlin floh. Chamissos „Peter Schlemihls wundersame Geschichte" (1814) gilt heute als ein Meisterwerk der deutschen Romantik. Ein mehrsprachiger Dichter war auch Paul Celan, der aus dem vielsprachigen Milieu von Tschernowitz stammte. Joseph Conrad war ebenfalls ein Wanderer zwischen den Sprachen. Wie Conrad kam auch Vladimir Nabokov vom Russischen zum Englischen. Zur gleichen Generation gehört Elias Canetti, der uns seine mehrsprachige Biographie in seinem Buch *Die gerettete Zunge* überliefert hat. Chinua Achebe aus Nigeria wuchs mit Igbo als erster Sprache auf, entschied sich jedoch für das Engli-

[1] Dieser Beitrag ist die schriftliche Fassung meiner am 24. August 2009 im Rahmen der Sommerschule für DAAD-Alumni „Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien: Interkulturelle und kulturkontrastive Perspektiven" in Göttingen gehaltenen Vorlesung. Er basiert auf früheren Aufsätzen, die für die vorliegende Publikation leicht überarbeitet und erweitert wurden (insbesondere auf Amodeo 2008).

sche als seine Literatursprache. Es ließen sich unzählige Beispiele von gelegentlichen oder permanenten Sprachwechslern anführen.

Dass Schriftsteller die Sprache wechseln, kann viele verschiedene Gründe haben, z. B. biographische oder politische. Literarische Mehrsprachigkeit kann natürlich auch aus rein experimentellen oder spielerischen Gründen stattfinden. In den meisten Fällen sind die Gründe nicht eindeutig, sondern komplex.

Literarische Texte, die in und zwischen unterschiedlichen Sprachen entstanden sind, finden wir jedenfalls in älteren Epochen[2] genauso wie im 21. Jahrhundert. Aber erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – im Zuge der weltweiten Migrationsbewegungen (von Süden nach Norden und von Osten nach Westen) – können in Europa und in Amerika regelrechte ‚Migrationsliteraturen', also kollektive Phänomene, ausgemacht werden. Und in diesen tritt das mehrsprachige Schreiben besonders deutlich zu Tage.

Mit der in der Folge der vielfältigen Migrationen nach Deutschland in den letzten Jahrzehnten entstandenen Literatur hat sich die Literaturwissenschaft bekanntlich lange nur zögerlich und unter bestimmten Prämissen auseinandergesetzt. Sie wurde z. B. apostrophiert als „Gastarbeiter-", „Ausländer-", „Gast-", „Migranten-" „Immigranten-" oder „Emigrationsliteratur", als „nicht nur deutsche" Literatur, „deutsche Gastliteratur", „Literatur der Fremde" oder „deutsche Literatur von außen".[3] Mit Hilfe dieser und anderer Bezeichnungen konnte das literarische Phänomen an einen kulturellen – und ästhetischen – Ort verlagert werden, der sich außerhalb, jenseits oder neben dem Ort befindet, der für die sogenannten ‚Nationalliteraturen' vorgesehen ist. Es konnte aber auch als etwas Marginales, Minderes oder Exotisches, als etwas ‚Anderes' also, in die (deutsche) ‚Nationalliteratur' eingeschlossen werden.

Spätestens seitdem der renommierte Klagenfurter Ingeborg-Bachmann-Preis im Jahre 1991 an Emine Sevgi Özdamar – und acht Jahre später an die Ungarin Terézia Mora – ging, lässt sich beobachten, dass die in den deutschen Sprachraum eingewanderten Autoren nach und nach aus marginalen Nischen heraustreten. Stücke von Feridun Zaimoglu, des Autors türkischer Herkunft, der die „Kanak Sprak" als Literatursprache eingeführt hat, werden an prominenten europäischen Theaterorten gespielt: an den Münchner Kammerspielen,[4] bei den Salzburger Festspielen,[5] am Wiener Burgtheater.[6] Zaimoglus Bücher wurden inzwischen in viele

[2] Ein frühes Paradebeispiel für eine Lyrik, die ihre besondere Qualität aus der Vermischung mehrerer Sprachen gewinnt, ist die sogenannte „maccaronische Dichtung" (man denke etwa an den italienischen Dichter Teofilo Folengo aus dem 16. Jahrhundert).

[3] Für Einzelheiten zur Forschung der achtziger und frühen neunziger Jahre und für eine diskurskritische Analyse der vielfältigen Positionen vgl. Amodeo 1996: 12-73.

[4] *Othello*; Text: Feridun Zaimoglu in Kooperation mit Günther Senkel; 29. März 2003, zur Wiedereröffnung der Münchner Kammerspiele.

[5] Das Marathonprojekt *Molière. Eine Passion*; Text: Feridun Zaimoglu in Kooperation mit Günther Senkel; Salzburger Festspiele 2007.

Sprachen übersetzt. Er hat den Grimmelshausen-Preis und viele andere Auszeichnungen erhalten.[7]

Ein Wandel, was die Akzeptanz der Literatur eingewanderter Autoren von Seiten der literarischen Institutionen betrifft, zeichnete sich auch mit der Herbsttagung der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung in Darmstadt 2008 ab. Sie stand unter dem Motto „Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland". Die Akademie habe, wie es in der Pressemeldung hieß, „Schriftstellerinnen und Schriftsteller aus anderen Sprachen und Kulturen" eingeladen, die „in den letzten Jahrzehnten Einzug [...] in die deutschsprachige Literatur" gehalten „haben". Die eingeladenen „namhaften Autorinnen und Autoren" – José F. A. Oliver, Yoko Tawada und Zafer Senocak – sollten vor den Mitgliedern der Akademie „ihre produktiven Erfahrungen mit der deutschen Sprache" darstellen. Von einigen Ergebnissen dieser „produktiven Erfahrungen mit der deutschen Sprache" wird im Folgenden die Rede sein.

Ich will nun die interkulturelle Gegenwartsliteratur in der Bundesrepublik Deutschland etwas genauer beleuchten und dabei mein besonderes Augenmerk auf die sprachlichen Besonderheiten, auf die Sprachästhetik, einiger Texte richten. Ich werde eine Typologie zur „sprachlichen Kreativität" in der Migration entwerfen. Dabei werde ich (aufgrund der gebotenen Kürze, aber hoffentlich auch zugunsten einer stärkeren Prägnanz) bestimmte Formen und Funktionen der literarischen Mehrsprachigkeit akzentuieren, während ich andere eher im Hintergrund stehen lasse.

Die Muttersprache als Sprache des Heimwehs

Literaturen der Migration entstanden zunächst nicht als rein ästhetische Phänomene, sondern aus der unmittelbaren persönlichen Lebenserfahrung heraus. Das Schreiben diente nicht zuletzt der Realitätsbewältigung und der Verarbeitung von (oft negativen) Gefühlen. Abgesehen davon, dass die Verwendung der Muttersprache in dieser frühen Phase natürlich den ganz pragmatischen Grund der mangelnden deutschen Sprachbeherrschung hatte, so ist doch davon auszugehen, dass das starke Heimweh, das sich thematisch durch die frühen Texte zieht, zunächst einmal nur in der Herkunftssprache des Autors zum Ausdruck gebracht werden konnte. Ein Beispiel ist das Gedicht „Nostalgia" der Autorin italienischer Herkunft S. Boscia Lipari. Es ist in Form eines Liedes strukturiert:

---

[6] *Schwarze Jungfrauen*; Text: Feridun Zaimoglu in Kooperation mit Günther Senkel; Wiener Burgtheater; Spielzeit 2007/2008.

[7] Er war 2005 Stipendiat der Villa Massimo in Rom, eine Auszeichnung die zuvor u. a. an Uwe Johnson und Peter Rühmkorf vergeben wurde. Neben dem Adelbert-von-Chamisso-Preis (2005), der speziell an Autoren nicht-deutscher Herkunft, die auf Deutsch schreiben, geht, hat Zaimoglu u. a. den Carl-Amery-Literaturpreis erhalten.

Italia bella, Sicilia mia
sono malata di nostalgia,
ma se da te ritornerò
sono sicura che guarirò.

I tuoi giardini, i tuoi orti
sono per me dei bei ricordi
pur se il vulcano ti fa tremare,
ancora di più ti voglio amare.

Il tuo cielo, il tuo mare,
non posso mai dimenticare.
Rose, peschi, mandorli in fiori
sono la bellezza dei tuoi colori.

I tuoi frutti saporiti col sole maturati
[...].[8]

In zahlreichen frühen Texten kommt die zurückgelassene Heimat als eine idealisierte Naturlandschaft vor. Auch in diesem Gedicht werden die Isotopien der Mittelmeerlandschaften mit sehr positiven Konnotationen aufgerufen. Das Gedicht thematisiert explizit das starke Heimweh nach der verlassenen Heimat Sizilien („sono malata di nostalgia“) und rekurriert auf die für Mittelmeerlandschaften typischen Epitheta, die zu Metaphern oder Chiffren eines verlorenen Paradieses werden, und zwar völlig unabhängig davon, ob es dieses in der beschriebenen Form tatsächlich jemals gegeben hat. In solchen Texten, welche die starke gefühlsmäßige Betroffenheit der Autorin oder des Autors widerspiegeln, ist die Herkunftssprache – in diesem Fall Italienisch – die Sprache des Heimwehs.

Deutsch als Sprache der Vermittlung und der Begegnung

Die eingewanderten Autoren in der Bundesrepublik haben bald versucht, für die Erfahrungen eines Lebens mit und in der Fremde sowie in mehreren Kulturen eine angemessene Literatursprache zu finden.

In den achtziger Jahren haben sich einige Autoren italienischer Herkunft – u. a. Franco Biondi, Gino Chiellino, Giuseppe Giambusso und Fruttuoso Piccolo – mit Autoren anderer Herkunft zusammengetan (z. B. mit den Syrern Rafik Schami und Suleman Taufiq, mit dem Libanesen Jusuf Naoum) und ein literarisches und kulturelles Projekt entwickelt, das aus der Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen entstand und auf das Deutsche als eine Art „lingua franca“ rekurrierte oder mit zweisprachigen Ausgaben an die Öffentlichkeit trat. Das Projekt fand u. a. im Verein PoLiKunst (Polynationaler Literatur- und Kunst e. V.), den daraus hervorge-

[8] S. Boscia Lipari: “Nostalgia”. In: Il Mulino 2 (1975): 8 (hier zitiert nach Reeg 1988: 69-70).

henden Jahrbüchern und in den Anthologien der Südwind-Reihe beim Con-Verlag Bremen und dann beim Neuen Malik Verlag Kiel seinen konkreten Niederschlag.[9]

Von den vielen literarischen Texten, welche in dieser Zeit und aus einer solchen Motivation heraus entstanden sind und veröffentlich wurden, zitiere ich exemplarisch einen kurzen Ausschnitt aus dem Gedicht „Erlangen" von Habib Bektas, welches das Thema der interkulturellen Begegnung (und hier besonders der interkulturellen Liebesbeziehung) behandelt:

> Du erinnerst dich an den Tag meiner Ankunft:
> Wer, hättest du gefragt,
> Drückt mir diesen asiatischen Kuß auf die Stirn? (Bektas 1983)

Innerhalb des PoLiKunst- und Südwind-Projektes war Deutsch die Sprache der kulturellen Vermittlung und der interkulturellen Begegnung.

„Gastarbeiterdeutsch" als Sprache des Protestes und der Provokation

In den frühen achtziger Jahren ist der Begriff „Gastarbeiterliteratur" entstanden. Einige Autoren benutzten ihn einerseits als Ausdruck der unmittelbaren Solidarität gegenüber der Minderheit der Ausländer und andererseits, um die Ironie der deutschen Bezeichnung „Gastarbeiter" bloßzulegen. (Einerseits erwartet man von einem Gast nicht, dass er Arbeiten verrichtet, und andererseits genießen Arbeiter in der Regel nicht den Status eines Gastes). Die „Gastarbeiterliteratur" definierte sich als Aufklärung, Provokation und Kritik und hob das sozialpolitische Engagement der Texte hervor.

In diesem Zusammenhang entstand auch die Bezeichnung „Gastarbeiterdeutsch" im Kontext der Literatur. Es handelte sich dabei nicht um authentisches Sprachmaterial, sondern um eine besondere künstlerische Sprache, eine zitierende und intentional eingesetzte Inszenierung einer gesprochenen Sprachvarietät, welche die Mitglieder der Minderheit der „Gastarbeiter" über ihre unterschiedlichen nationalen Herkünfte hinaus verbinden sollte.

Ein einschlägiges Beispiel ist folgendes Gedicht von Franco Biondi aus dem 1979 erschienenem Band "nicht nur gastarbeiterdeutsch":

> Du schlechter itaka, warum du schreien
> warum du deutsch schlecht machen
> warum du so böse, so fresch
> [...]
> du eseltreiber, warum du so bockig
> du Schlappenflicker, warum du so fresch

[9] Zum Verein PoLiKunst und zur Südwind-Reihe vgl. genauer Amodeo 1996: 15, 82.

du dreckiger ausländer, warum du so feindlich
[...]
wenn du nix schluß machen
du so böse und feindlich zu sein
dann wir dich zurückschicken
mit poststempel auf arsch. (Biondi 1992: 99)

Hier macht der Autor von einer Sprache Gebrauch, die weder in grammatikalischer noch in lexikalischer Hinsicht als korrektes Deutsch bezeichnet werden kann. Allerdings wird das „Gastarbeiterdeutsch" – und das ist die in dem Gedicht enthaltene Provokation – einem Deutschen in den Mund gelegt.

„Kanak Sprak" als identitätsstiftende Kunstsprache

Zehn bis fünfzehn Jahre später, in den neunziger Jahren, entstand eine weitere, mit dem „Gastarbeiterdeutsch" in mancher Hinsicht vergleichbare Literatursprache, und zwar die „Kanak Sprak". Diese Literatursprache wurde von Feridun Zaimoglu in Umlauf gebracht und kommt folgendermaßen daher:

> „Verstehste macker, das is hier vor ort mir'n orntliches bild, wo du man aufschreiben kannst, wie's läuft, wo du man gekraxelt bist mit ner pissigen frage, wie's leben ist und wie'n lebenmann schon man echt die kante vom tagelangleben gestrichen voll hat, weil der umstand halt so is von wegen nutte und bumsgierige mannekens weit und breit. [...]" (Zaimoglu 1995: 98)

„Kanak Sprak" ist weniger mit dem Milieu ausländischer Arbeiter zu assoziieren, sondern erscheint als eine Jugend-, aber auch als Gauner- und Ganovensprache; letztlich handelt es sich um eine Kunstsprache, die sich längst auch in anderen künstlerischen Bereichen, etwa in der Rap-Musik-Szene, etabliert hat. „Kanak Sprak" hatte seine Konjunktur in den neunziger Jahren und ist eine Kunstsprache, die aus einer Stilisierung und Ästhetisierung authentischen Sprechens einer bestimmten Subgruppe von Migranten (jüngere Migranten türkischer Herkunft) heraus entstanden ist.

Mehrsprachiges Schreiben als Ausdruck der Unübersetzbarkeit von Erfahrungen

Der in Deutschland lebende, italienische Autor Gino Chiellino lässt in seinem Gedichtzyklus „Sehnsucht nach Sprache" mehrere Sprachen nebeneinander bestehen. Es handelt sich unter anderem um Kalabresisch (einen süditalienischen Dialekt), Hochitalienisch und Deutsch. Das Gedicht „Sinagli ticini e jinostre" sei exemplarisch zitiert. Es besteht aus einer Auflistung von Pflanzennamen:

sinagli ticini e jinostre
carduni hiuci e ruvette
purazzi junci e stroppe

rose azalee e siepi
glicini oleandri e giardini
platani lecci e parchi

Hopfen Raps und Felder
Segge Hahnenfüße und Wiesen
Birken Kiefern und Wälder. (Chiellino 1987: 60)

Jede dieser drei Strophen hat ein eigenes Profil, und zwar zunächst nicht aufgrund der Bedeutungen der Wörter, die auf den ersten Blick an den Index eines Handbuchs für Botanik erinnern, sondern aufgrund der Klänge der Wörter, der Signifikanten, genauer gesagt, der Onomatopöien. Diese veranlassen den Leser, eine imaginäre Reise zu machen, die ihn durch Sprachen – und damit durch Klänge bzw. Geräusche – führt. Die erste Strophe ist auf Kalabresisch, die zweite auf Italienisch und die dritte auf Deutsch verfasst. In der ersten Strophe häufen sich stimmlose Konsonantenkombinationen, Zischlaute, ein skandierter Rhythmus und kurze, geschlossene Vokale. In der zweiten Strophe findet man eine Ansammlung stimmhafter Konsonanten, offene Vokale und Diphthonge. Die dritte Strophe vermischt die Laute aus der ersten mit denen aus der zweiten Strophe: stimmlose und stimmhafte Konsonanten, Zischlaute, offene und geschlossene Vokale werden kombiniert.

Die Reise führt durch drei Vegetationstypen, welche sich grundlegend voneinander unterscheiden. Sie beginnt in der wilden kalabresischen Naturlandschaft der ersten Strophe, in der man das trockene Gelb knistern und zischen hört, führt über eine zivilisierte italienische Stadtvegetation in der zweiten Strophe, in der man aufgrund der Häufung stimmhafter Konsonanten und der Vokale a und o satte Farbtöne vernimmt, und endet in einer deutschen Natur- und Kulturlandschaft der dritten Strophe, in der man ein kräftiges Grün, durchsetzt von Gelb, rauschen hört.

Bei einem Lyriker wie Gino Chiellino veranschaulicht ein solches dreisprachiges Gedicht ein sprachpolitisches und sprachphilosophisches Programm, welches in das Modell der Heterogenität ohne Hierarchie mündet. Chiellino präsentiert sich als ein mehrsprachiger Autor, der keine seiner Sprachen aufgeben will und jede davon für unübersetzbar hält.[10]

[10] Zu den (mehrsprachigen) Schreibverfahren Gino Chiellinos vgl. ausführlicher Amodeo 1996: 173-193.

Flanieren zwischen den Sprachen

Auch der in Berlin lebende Autor italienischer Herkunft Franco Sepe hat seinen Lyrikband *Elegiette Berlinesi* in einer Sprache geschrieben, welche für einsprachige Leser zu einem großen Teil unverständlich bleibt. Sepes – überwiegend auf Italienisch verfassten – Gedichte enthalten eine Unmenge von deutschen Wörtern wie z. B. "Schutzbrille" (Sepe 1987: 37), "Kräuterzucker" (ebd.), "Mäuschen" (Sepe 1987: 38), "Gummihandschuhe" (Sepe 1987: 41) und viele andere. Diese deutschsprachigen Elemente wirken nicht ornamental oder austauschbar. Der Autor bildet, indem er das italienische sprachliche Grundmaterial mit dem deutschen – quantitativ geringeren, aber weitaus plastischer wirkenden – verknüpft, eine Art Spezialcode, mit Hilfe dessen sich eine Identität konstituieren und mitteilen kann. Diese Identitätskonstitution scheint sich dem Flanieren innerhalb der Stadt Berlin zu verdanken, denn die Toponomastik der Stadt nimmt einen großen Raum in Sepes Lyrik ein, verleiht ihr Anschaulichkeit und Konkretheit. Das lyrische Ich flaniert in diesen Gedichten zwischen der "Schaubühne", dem "KaDeWe", der "Philharmonie" (Sepe 1987: 43), dem "Dahlem-Museum" (Sepe 1987: 39) und scheint seine Identität aus der Stadtgeographie heraus zu bilden.

Identität ist in der Lyrik von Franco Sepe aber nicht nur topographisch konstituiert, sondern vor allem sprachlich. Identität ist das „Passagen-Werk“[11] eines sprachlichen Flaneurs, der einen ständigen Sprachwechsel vollzieht: Elemente aus zwei unterschiedlichen Codes, welche außerhalb dieser Lyrik in der Regel getrennt auftreten, werden auf eine solche Weise miteinander verknüpft, dass eine einzige, besondere Sprache daraus entsteht.

Das Deutsche bewohnbar machen

Franco Biondis Roman *In deutschen Küchen* ist ein Entwicklungsroman, der den Einwanderungsprozess eines Ausländers in die Sprache der Einheimischen vorführt. Der Ich-Erzähler ist ein junger Italiener, der mit seiner Familie in Deutschland lebt. Er nähert sich in mühevoller, aber von einer unerschöpflichen Neugierde motivierten Arbeit der deutschen Sprache. „Die deutsche Sprache ließ mich nicht rein“ (Biondi 1997: 46), berichtet er noch am Anfang des Romans. Er interessiert sich aber hartnäckig für den „Silbenaufguß“ und die „Konsonantenlawine“ (ebd.), versteht zunehmend „die Worte der Sprachlosigkeit“, lässt sich „auf die Laute des Schweigens bedingungslos“ (Biondi 1997: 21) ein, übt sich „im Besäufnis der Worte“, um „berauscht im Reich der Sprache herumzutorkeln“ (Biondi 1997: 69), „watet“ „kribbelig [...] in ihrem Sprachschlamm“ (Biondi 1997: 73).

Biondi kombiniert unterschiedliche Soziolekte, Sprachregister und Neuschöpfungen. Es handelt sich um einen auditiven Realismus, um eine Dokumentation

[11] Die Begriffe „Flaneur“, „Flanieren“ und „Passagen-Werk“ werden hier im Sinne Walter Benjamins gebraucht (vgl. Benjamin 1982).

partikularen Sprechens. Stellenweise erinnert dieses Verfahren an den Sprachnaturalismus, wie wir ihn von Gerhart Hauptmann oder von Giovanni Verga kennen, wobei Biondi seine Figuren nie in eine undifferenzierte, Individualitäten verwischende Sprachmasse eintaucht. Vielmehr ist jeder Figur eine eigene und unverwechselbare Sprechweise zugeordnet. Da ist z. B. die Sprache der deutschen Vermieterin Hanne. Sie spricht den Dialekt von Hüttenheim, dem fiktiven Ort in der Nähe von Mainz, wo der Roman spielt. Hanne hat eine große Sympathie für ihre italienischen Mieter, und diese kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass ihr „Hüttenheimerisch" von italienischen Sprachfetzen – meist Schimpfwörtern – durchsetzt ist:

> E porcoddio, do is schun was dro! [...] Da biste ja jung; ich mäne, du konnst hier trotzdem was noch erlebe! Denk dro: Nur emol lebste, des muß du genieße. Denn uff emol biste alt, und schun is alles passé! (Biondi 1997: 47)

Der Leser stößt auf Formulierungen, die grammatikalisch oder lexikalisch im Deutschen nicht vorgesehen sind. Damit treibt Biondi die deutsche Sprache, in welcher der Roman verfasst ist, an die Grenze der Unkenntlichkeit. Es handelt sich über weite Teile des Romans um ein beabsichtigt außergewöhnliches Deutsch, das sich jeder Sprachnorm und Sprachreinheit widersetzt. Mit Sprachschöpfungen wie „gesternte Schürze" (Biondi 1997: 5) oder „Zahnlückigkeit" (Biondi 1997: 47) sowie durch den Einsatz partikularer Sprachvarietäten und der Verschriftlichung von Soziolekten schafft Biondi seine eigene deutsche Literatursprache.

Sein Roman handelt immer wieder davon, „Reste von Fremde" (Biondi 1997: 37) zum Sprechen zu bringen. Damit hat er ein Stück weit sein Projekt verwirklicht, die fremde Sprache und die Fremde bewohnbar zu machen.[12]

Die andere Sprache als Ort des Gedächtnisses

Man stößt in der interkulturellen Gegenwartsliteratur auf zahlreiche scheinbar einsprachig verfasste Texte, in denen vereinzelt Wörter einer anderen Sprache vorkommen. Ein Beispiel hierfür ist die Erzählung „Meine italienische Reise" von Francesco Micieli (der Autor ist italienischer Herkunft und lebt in der deutschsprachigen Schweiz). Micielis Erzählung handelt von einer Reise von Norden nach Süden, von der Schweiz nach Santa Sofia d'Epiro, dem Geburtsort des Autors in Süditalien. Einige der letzten Worte des Romans, eingebettet in einen Abschiedsdialog zwischen Vater und Sohn an einem süditalienischen Bahnhof, stehen in einer fremden Sprache:

[12] Ausgeführt hat Biondi diese Vorstellung unter anderem in seinem Essay „Der Fremde wohnt in der Sprache" (1986).

Ich gebe ihm die Hand, möchte vielleicht hier bleiben, bei ihm.
Rri mirë, sage ich.
Mirupafshim, sagt er. (Micieli 1998: 296)

Die für die meisten Leser völlig unverständlichen Sprachfetzen – „rri mirë“ und „mirupafshim“ – sind Albanisch. Albanisch ist Francesco Micielis Muttersprache; seine Familie gehört zur albanischsprachigen Minderheit in Süditalien. Indem er – auf fast homöopathische Weise – dieses Albanisch in seinen deutschsprachigen Text einbaut, wird dieser zum Ort des Gedächtnisses: Es öffnet sich auf diese Weise ein sprachlicher Erinnerungsraum, und eine fast unsichtbare oder verschüttete Geschichte wird aufbewahrt.

Anderssprachigkeit als ethnisches Kapital

Es kann angenommen werden, dass Migrationsautoren auch – und besonders – dann erfolgreich sind, wenn sie auf „ethnisches Kapital“ setzen, d. h. wenn sie in ihren literarischen Texten ihre kulturelle Besonderheit thematisch oder ästhetisch, d. h. nicht zuletzt sprachästhetisch, herausstellen. Gerade langfristig gilt, dass der Erfolg dieser Literatur (bei Verlagen, in den Medien, im Hinblick auf Verkaufszahlen etc.) begünstigt wird durch das Aufrechterhalten von zumindest einigen Unterschieden.

Man denke in diesem Kontext etwa an die in Deutschland lebende, auf Deutsch schreibende Autorin türkischer Herkunft Emine Sevgi Özdamar, die häufig türkische Sprichworte und Redeweisen wörtlich ins Deutsche übersetzt, was von der Literaturkritik immer wieder positiv hervorgehoben wurde. Man denke auch an den auf Deutsch schreibenden Autor syrischer Herkunft Rafik Schami, der in syntaktischer Hinsicht ein sprachlich relativ unauffälliges Deutsch schreibt, aber immer wieder auf kulturell kodierte – d. h. in diesem Fall „orientalisch“ wirkende – einzelne Wörter zurückgreift, vor allem in den Titeln (vgl. etwa Schami 1987/1989/1992) seiner Erzählungen und Romane (die besonders exotisch anmutenden Umschlaggestaltungen der Bücher lassen vermuten, dass Schamis Selbst-Orientalisierung durchaus im Sinne der Marketing-Abteilung seines Verlages ist).

Es ließen sich an dieser Stelle auch die Verfahren der Inszenierung einer „italianità“, einer Afrikanität (im Sinne einer Pan-Afrikanität) usw. durch intertextuelle Bezüge und sprachliche Besonderheiten anführen.

Spracheinwanderung als sprachliche Landnahme

Viele Autoren, besonders der jüngeren Generation, verwenden die Standardsprache des Ziellandes – also im vorliegenden Fall Deutsch – und setzen diese ohne jegliche besondere Auffälligkeit ein. Als Beispiel einer Autorin italienischer Herkunft in Deutschland, die auf diese Weise verfährt, könnte etwa Lisa Mazzi-

Spielberg mit ihren Erzählungen gelten. Deutsch kann für jene Autoren, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, eine Sprache sein, die sie ebenso gut wie oder sogar besser als die Erstsprache ihrer Eltern (z. B. Türkisch, Italienisch etc.) beherrschen.

Die Spracheinwanderung als sprachliche Landnahme findet manchmal – aber nicht immer – anstelle der Verleihung der politischen Staatsbürgerrechte statt.

Sicherlich ließe sich diese Typologie ergänzen durch viele weitere Punkte und durch viele weitere Beispiele, welche die Vielfalt des Gebrauchs der Sprachen und ihrer kreativen Transformationen in der Literatur demonstrieren würden (vgl. Amodeo/Hörner/Kiemle 2009). Wie ich – mit Hilfe der wenigen Beispiele – zu zeigen versucht habe, können die Autoren mit ihren vielfältigen Formen mehrsprachigen Schreibens immer wieder neue sprachliche und kulturelle Räume schaffen.

Die aus der Migration entstandene sprachliche Diversität hat inzwischen vielfältige literarische Konkretisierungen erfahren. Diese Konkretisierungen suggerieren, dass die Begrenzungen wohlgeordneter sprachlicher und kultureller Taxonomien nicht in der Lage sind, die Dynamik der Literatur vorherzusagen oder gar zu kontrollieren. Die Spracheinwanderer und mehrsprachigen Autoren unserer Gegenwart machen mit ihren Werken auf besondere Weise deutlich, dass in der postnationalen Konstellation, in der sich viele Länder befinden, Mehrsprachigkeit nicht der Ausnahme- sondern eher der Regelfall ist. Mit ihren vielfältigen Formen mehrsprachigen Schreibens bewegen sich die eingewanderten Autoren sowohl innerhalb als auch außerhalb der dominanten Sprachen und Kulturen und generieren ein sprachliches und kulturelles Diskontinuum und eine Brüchigkeit, welche homogenisierende und statische Identitätskonzepte konterkariert und auf kreative Weise dekonstruiert.

Literaturangaben

Amodeo, Immacolata (1996): *Die Heimat heißt Babylon. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dies. (2008): „Über Sprachgrenzen hinweg: Für eine Ästhetik der literarischen Mehrsprachigkeit“, in: Norina Procopan/René Scheppler (Hrsg.): *Dialoge über Grenzen. Beiträge zum 4. Konstanzer Europa-Kolloquium.* Klagenfurt/Wien/Ljubljana/Sarajevo: Wieser Verlag, S. 110-121.

Amodeo, Immacolata/Hörner, Heidrun/Kiemle, Christiane (Hrsg.) (2009): *Literatur ohne Grenzen. Interkulturelle Gegenwartsliteratur in Deutschland – Porträts und Positionen.* Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Bektas, Habib (1983): „Erlangen“, in: Polynationaler Literatur- und Kunstverein (Hrsg.): *Ein Gastarbeiter ist ein Türke. PoLiKunst-Jahrbuch.* Augsburg: Selbstverlag, S. 53.

Benjamin, Walter (1982): Das Passagen-Werk, in: Walter Benjamin: *Gesammelte Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser.* Bd. V/1 und V/2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Biondi, Franco (1979): *nicht nur gastarbeiterdeutsch. Gedichte.* Klein Winternheim: Selbstverlag.

Ders. (1986): „Die Fremde wohnt in der Sprache“, in: Irmgard Ackermann/Harald Weinrich (Hrsg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“.* München/Zürich: Piper, S. 25-32.

Ders. (1992): „Frescher Gastarbeiter“, in: Irmgard Ackermann (Hrsg.): *Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 99.

Ders. (1997): *In deutschen Küchen. Roman.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Chiellino, Gino (1987): „sinagli ticini e jinostre“, in: Gino Chiellino: *Sehnsucht nach Sprache. Gedichte 1983-1985.* Kiel: Neuer Malik Verlag, S. 60.

Micieli, Francesco (1998): „Meine italienische Reise“, in: Francesco Miceli: *Ich weiß nur, daß mein Vater große Hände hat / Das Lachen der Schafe / Meine italienische Reise. Trilogie.* Bern: Zytglogge Verlag, S. 215-296.

Reeg, Ulrike (1988): *Schreiben in der Fremde. Literatur nationaler Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland.* Essen: Klartext Verlag.

Schami, Rafik (1987): *Eine Hand voller Sterne. Roman.* Weinheim: Beltz & Gelberg.

Ders. (1989): *Erzähler der Nacht.* Weinheim: Beltz & Gelberg.

Ders. (1992): *Der ehrliche Lügner. Roman von tausendundeiner Lüge.* Weinheim: Beltz & Gelberg.

Sepe, Franco (1987): *Elegiette Berlinesi.* Florenz: Firenze libri.

Zaimoglu, Feridun (1995): *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft.* Berlin: Rotbuch.

„… eine bestimmtere Erklärung mochten wir aus mehreren Gründen nicht verlangen". Kurze Einführung in die Theorie und Geschichte der Imagologie

Katerina Kroucheva

„Imagologie" wird traditionell das Gebiet der vergleichenden Literaturwissenschaft genannt, das sich mit der Erforschung von Bildern fremder Völker in literarischen Texten befasst. Fast ein jeder Bestandteil dieser Definition ist im Laufe der Zeit problematisiert worden. Für den folgenden kurzen Überblick über die Theorie und Geschichte dieses literaturwissenschaftlichen Forschungsgebiets soll daher gerade diese Problematisierung zunächst richtunggebend sein.

„Literaturwissenschaft". Das Problem der Interdisziplinarität

Ist die Imagologie tatsächlich eine literaturwissenschaftliche Disziplin? Insofern als sie sich eines breiten Kreises von Textsorten annimmt, die üblicherweise jenseits einer engeren Vorstellung von „Literatur" liegen[1] und dabei auf Grundwissen zurückgreift, das nicht allein innerhalb der Literaturgeschichte angesiedelt ist, gilt die Imagologie als ein genuin komparatistisches Forschungsgebiet. Die Imagologie scheint Möglichkeiten zu bieten, Literatur in ihren interkulturellen und intermedia-

[1] Zur aktuellen Debatte zum literaturtheoretischen Problem der schwierigen oder vielleicht unmöglich zu gebenden Definition dazu, was Literatur ist, s. Jürn Gottschalk, Tilman Köppe (Hrsg.): *Was ist Literatur? Basistexte Literaturtheorie*, Paderborn 2006.

len Bezügen sowie etwa im Verhältnis zur Soziologie, Psychologie und Geschichte zu analysieren, was zu den klassischen Zielen komparatistischer Forschung gehört.

Dies gilt beispielsweise für ein typisches Objekt imagologischer Forschung, wie es die so genannten Völkertafeln, die bebilderten tabellarischen Darstellungen sind, in denen einzelnen Völkern verschiedene Eigenschaften zugeordnet werden, wie die „Steirische Völkertafel", die Anfang des 18. Jahrhunderts anonym erscheint und deren vollständiger Titel „Kurze Beschreibung der In Europa Befintlichen Völckern Und Ihren Aigenschafften" lautet.

Abbildung 1: Steirische Völkertafel (Stanzel 1997: 15)

Hier die ersten zwei Rubriken, „Sitten" und „Natur und Eigenschafft":

Namen	*Sitten*	*Natur und Eigenschafft*
Spanier.	Hochmüttig	Wunderbarlich [= seltsam]
Frantzoß.	Leichtsinig	Holdseelig [= angenehm] und gesprächig

Wälisch. [= Italiener[2]]	Hinderhaltig	Eifersichtig [= neidisch]
Teutscher.	Offenherzig	Ganz Gut
Engerländer.	Wohl Gestalt	Lieb-reich [= angenehm]
Schwöth.	Stark und Groß	Graus-sam [= unzivilisiert, wild]
Poläck.	Bäurisch	Noch wilder
Unger.	Untrey	AllerGraussambst
Muskawith. [= Russe]	Boßhafft	Gut ungerisch [= verbrecherisch]
Tirk oder Griech.	Wie das Abrilwetter	Der Lug Teufel

Auffällig ist in der angeführten Darstellung die herausgehobene Position des Deutschen, der als einziger nach beiden Merkmalen mit wirklichen Tugenden versehen wird, und nicht nur mit solchen, die auf Gesellschaftsfähigkeit bezogen sind. Bezeichnend ist ferner, dass die Eigenschaften der südeuropäischen Völker graduell unterschieden, in der Tendenz einander jedoch ähnlich sind. Dasselbe ist in der Gruppe der mittel- und nordeuropäischen Völker zu beobachten. Interessant ist außerdem die ebenfalls herausragende Charakteristik der Engländer, die hier im Grunde eine ins Positive gekehrte Variante des südlichen Temperaments darstellt. Bemerkenswert sind schließlich die um historische Genauigkeit unbekümmerte Gleichsetzung von Türken und Griechen sowie die Benutzung der Bezeichnung „ungarisch", um einen negativen Charakterzug der Russen zu benennen, gewissermaßen als Steigerung von „allergraussambst" (‚äußerst unzivilisiert').

Prägend für solche instruktiven, aber auch unterhaltenden Darstellungen ist – neben etwa Texten, die aus historischen Begegnungen mit den entsprechenden Völkern hervorgehen – unter anderem die *Klimatheorie*. Deren Vertreter gehen von einem *essentialistischen Nationenbegriff* aus, d. h. für sie ist die Nation eine überzeitlich und unabhängig von der Geschichte existierende ontologische Einheit, und sie glauben, dass Nationen, ähnlich wie Menschen, einen Charakter besitzen. Die Klimatheorie beruht auf der so genannten Humoralpathologie, der Theorie vom Zusammenhang zwischen den Körpersäften und der Seele, die vom berühmtesten Arzt der Antike, Hippokrates von Kos, im 4. Jhd. vor Chr. geschaffen wurde. Demnach besteht eine kausale Beziehung zwischen der Umgebung des Menschen einerseits und seinem Charakter und seinen Fähigkeiten andererseits. Die Opposition Nord-Süd ist darin grundsätzlich ein zentrales Thema, wobei dem Süden zwar

[2] Die Erklärungen in eckigen Klammern stammen von mir, K.K., und richten sich nach dem *Deutschen Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm, Leipzig 1854-1971, inzwischen digitalisiert und unter http://germazope.uni-trier.de/Projects/DWB zu finden.

Kultiviertheit und Eleganz, aber auch Oberflächlichkeit, übertriebene Leidenschaftlichkeit und Unzuverlässigkeit zugeschrieben werden, dem Norden hingegen in der Regel Tugenden wie Redlichkeit und Fleiß, die allerdings mit Naivität und dem Mangel an Eleganz einhergehen können. Die eigene Position wird in der Regel als mittig und grundsätzlich besonders günstig dargestellt, d. h. je nachdem, ob ein Autor aus Griechenland, Frankreich, Deutschland oder Italien stammt, wird das Klima seines eigenen Landes als gemäßigt beschrieben, den Nationen, die nördlich davon leben, werden typisch nordische Qualitäten zugewiesen, und die Menschen, die südlich davon leben, sind typische Südländer. Im europäischen Mittelalter geriet die Klimatheorie allmählich in Vergessenheit und wurde von arabischen Ärzten weiter tradiert, bis sie im 16. Jahrhundert in Europa wieder an Aktualität gewann. Sie war in der Zeit der Aufklärung recht beliebt und wurde sogar noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts angewandt.

Eine berühmte Befürworterin der Klimatheorie ist im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert die französische Schriftstellerin Germaine de Staël. Ihre Konstruktion eines Gegensatzes zwischen Deutschland und Frankreich, in der der Glaube an die Determination durch das Klima sowie die Vorstellung, dass der Nationalcharakter in der Nationalliteratur zum Ausdruck komme, bestimmend sind, ist in der Folgezeit recht einflussreich. Auf diese Autorin geht in erster Linie die Vorstellung von Deutschland als das „Land Europas, wo Studium und Nachdenken so weit gediehen sind“, als „das Vaterland des Denkens“ zurück („De l'Allemagne“, 1813).

Weitere berühmte Vertreter der Temperamentslehre sind etwa Hippolyte Taine, für den die Trias „Rasse, Milieu, Moment“ das menschliche Handeln bestimmt und den menschlichen Charakter prägt, was wiederum in der Literatur zum Ausdruck komme; Charles de Montesquieu mit seiner Gesellschaftsphilosophie, nach der die Gesetze dem Charakter eines jeden Volks angepasst werden sollten; Johann Gottfried Herder mit der Vorstellung, dass die Seele einer jeden Nation sich in der Volksdichtung mitteile.

Freilich haben es die Forscher auf dem Gebiet der Imagologie in der Regel nicht mit derart expliziten, tabellarischen Darstellungen wie dem „Völkerspiegel“ zu tun. Meistens finden sich die Kulturstereotype versteckt, spielerisch verdreht in den literarischen Texten und bedürfen der Interpretation. Und gerade da fangen die Probleme der imagologisch ausgerichteten Literaturwissenschaft an. Denn gegen sie wird immer wieder der Vorwurf erhoben, dass sie sich Gegenständen widme und sich Verfahren bediene, die nicht unbedingt für eine methodisch bewusst agierende literaturwissenschaftliche Forschung charakteristisch sind, so dass dieser Disziplin traditionell immer wieder das Existenzrecht innerhalb der Literaturwissenschaft abgesprochen wird.

In der Tat geht gerade das Werk, das als Neuanfang der literaturwissenschaftlichen Imagologie gilt, das Buch des französischen Literaturwissenschaftlers *Jean-Marie Carré* „Les écrivains français et le mirage allemand“ (1947), von einer These aus, die sich auf die soziale Funktion von Literatur beruft. Carré, der zwischen

„images" und „mirages" (frz. ‚Luftspiegelung', ‚Fata Morgana'), also zwischen „richtigen" und „falschen" Bildern unterscheidet, bezeichnet die von Germaine de Staël angestoßene Deutschland-Rezeption als irreführend. Die Schriftstellerin habe, so Carré, ein adäquates, weil allzu mildes Deutschlandbild vermittelt und dadurch den Franzosen geschadet. Wichtig für Carrés Theorie ist die Vorstellung, dass Fremdbilder weniger Aufschluss über das fremde Volk geben als über den Sehenden und Wertenden selbst. So sage die französische Deutschland-Rezeption in erster Linie etwas über den Zustand und den Nationalcharakter der Franzosen, nicht aber unbedingt der Deutschen aus.

Gegen die von Carré angestoßene Richtung äußert sich im Jahr 1959 einer der schärfsten Kritiker der vergleichenden Literaturwissenschaft, *René Wellek* (Wellek 1959). Wellek wirft der Imagologie französischer Prägung unter anderem vor, eine einfache, witzlose Stoffgeschichte mit dem Anspruch zu betreiben, man täte etwas Neues, wobei man allerdings einem Atomismus verfallen sei, d. h. man betreibe ein mechanisches Sammeln von Belegen, ohne eine analysierende Auswertung auch nur anzustreben, und bleibe so unter dem theoretischen Niveau der zeitgenössischen Literaturwissenschaft. Vor allen Dingen äußert sich Wellek gegen das Aufweichen der Grenzen der Literaturwissenschaft und ihre Beschäftigung mit Gebieten wie Völkerpsychologie oder Mentalitätengeschichte. Und schließlich moniert Wellek die Vertretung nationaler Interessen im Rahmen der Imagologie. Er wirft den Wissenschaftlern vor, patriotischen Impulsen zu folgen und einen „kulturellen Expansionismus" zu betreiben.

Nach Welleks folgenreichem Angriff, der zu einem langjährigen Verstummen der imagologischen Forschung im Rahmen der Komparatistik führt, gilt die Verteidigung und Erneuerung der Imagologie durch den flämischen Literaturwissenschaftler und langjährigen Komparatistik-Lehrstuhlinhaber in Aachen, *Hugo Dyserinck*, als ein weiterer Wendepunkt in der Geschichte der Imagologie (Dyserinck 1966). Dyserinck verteidigt den ethischen Ansatz der französischen Imagologie der 1950er Jahre, etwa des Carré-Schülers Marius-François Guyard, und meint, dass die Forschung einen „Beitrag zur besseren Kenntnis der Völker" leisten kann und die Völker wiederum mit Hilfe der Wissenschaft erzogen werden können. Ferner interessiert sich Dyserinck für Fremdbilder, die nicht nur in literarischen, sondern auch in literaturwissenschaftlichen Texten vorkommen. Er zeigt zudem, wie das Bild von einem anderen Land durch die Wahl von zu übersetzenden Werken gesteuert werden kann. Eine lohnende Aufgabe ist es für Dyserinck, herauszufinden, in welcher Weise ein literarisches Bild die außerliterarischen Urteile und Vorurteile vom anderen Land beeinflusst. Zu Dyserincks Leistungen zählt demnach, den Blick der Literaturwissenschaftler erstmals auf verschiedene Prozesse der Entstehung und Rezeption von Fremdbildern gelenkt zu haben, die sich in und außerhalb von literarischen Texten abspielen.

„Bilder". Das Problem der definitorischen Unschärfe

Bei den Fremdbildern, die in der imagologischen Forschung untersucht werden, handelt es sich in der Regel um so genannte *Stereotype*. Wie die meisten spezifischen Termini, die im Zusammenhang mit imagologischen Betrachtungen gebräuchlich sind, hat sich auch dieser nicht endgültig durchgesetzt. Am Umgang mit diesem gebräuchlichsten und scheinbar definitorisch gut abgrenzbaren Terminus soll die Begriffsverwirrung andeutend umrissen werden, die der Imagologie immer wieder vorgeworfen wird.[3]

Der Begriff „Stereotyp" stammt aus der Druckersprache, er entstand Ende des 18. Jahrhunderts und meinte ursprünglich die Druckerplatte. Im 19. Jahrhundert wurde er in verschiedenen europäischen Sprachen im pejorativen Sinne einer standardisierten Äußerung benutzt. In seinem Buch „The Public Opinion" (1922) gebrauchte es der amerikanische Journalist Walter Lippmann erstmals metaphorisch zur Bezeichnung von kulturell vorgeprägten, vereinfachenden, wertenden „pictures in our heads".

Um die Begriffsverwirrung zu umgehen, die in der Folgezeit die Verwendung des Terminus stets begleitet hat,[4] wurde seitens der Sozialpsychologie der Vorschlag gemacht, den Unterschied zwischen „Vorurteil" und „Stereotyp" zu verdeutlichen, indem „Stereotyp" auf eine kognitive Kategorie bezogen wird, also im Zusammenhang mit Phänomenen benutzt wird, die im Bereich des Rationalen angesiedelt sind, „Vorurteil" hingegen auf eine affektive Kategorie, also bezogen auf Phänomene, die dem Emotionalen zuzuordnen sind.

Stereotype beruhen, so die Definition von Ruth Florack, auf kollektiven Wahrnehmungsmustern, die als kollektives „Wissen" über die Korrelation zwischen Eigenschaft und Gruppenzugehörigkeit dargestellt werden. Stereotype sind, so Florack weiter, in Texten oder verbalen Äußerungen sprachlich fixiert und nicht auf dem schwer fassbaren Gebiet der „Bilder in unseren Köpfen" angesiedelt. Stereotype sind schließlich „starre", dauerhafte Bilder, das heißt, sie beweisen über eine bestimmte Zeitspanne eine gewisse Stabilität; zugleich sind sie dennoch teilweise beweglich. Ein bekanntes Beispiel für die relative Stabilität von Stereotypen ist das Bild vom Nationalcharakter der Spanier. Bis weit ins 19. Jahrhundert verband man mit Spanien ein traditionsgebundenes, stolzes Auftreten, im 20. Jahrhundert hingegen relativ konstant Leidenschaftlichkeit und Irrationalität.

Ähnlich komplex ist die Lage auch beim Begriff *Klischee* in Bezug auf die von Stereotypenforschern benutzten Funktionen. Unter Klischee versteht man allgemein eine sinnentleerte, vorgeprägte Äußerung ohne nennenswerten Realitätsge-

[3] Eine sehr hilfreiche Einführung in die Begriffsgeschichte bietet Ruth Florack in: ‚Stereotyp, Klischee, Vorurteil', in: Ruth Florack, *Tiefsinnige Deutsche, frivole Franzosen. Nationale Stereotype in deutscher und französischer Literatur*, Stuttgart, Weimar 2001, S. 9-16.

[4] Ein Problem besteht etwa darin, dass in der Umgangssprache „Stereotyp" nicht selten gleichbedeutend mit „Vorurteil" verwendet wird. „Stereotyp" wird zudem immer wieder mit „Klischee" gleichgesetzt und „Klischee" wiederum mit „Bild"; und schließlich definiert Lippmann „Stereotyp" als „eine bestimmte Art von Bild".

halt. In der Literaturwissenschaft gab es mehrere Anläufe, eine definitorisch eindeutige Verwendung dieses Begriffs einzuführen. So dient er unter anderem zur Bezeichnung abgenutzter Stilmittel oder, wie in der Rezeptionsforschung, eines jeglichen Schemas – etwa eines Handlungs- oder Gattungsmusters –, das die Lektüre steuert. So gesehen ist dieser Terminus schätzungsweise unbrauchbar, weil zu generalisierend und zu vielseitig anwendbar.

Die neuere Imagologie reagiert zu Recht auf die Problematik, dass die Begriffsdefinitionen wandelbar sind, dass allzu viele, von einander abweichende Definitionen der gebräuchlichsten Termini nebeneinander existieren und dass zudem Begriffe teilweise synonym gebraucht werden, wofür unter anderem die Interferenzen zwischen dem wissenschaftlichen und dem Alltagsgebrauch der Begriffe verantwortlich sind. Um in diesem Zusammenhang Klarheit zu erlangen, gibt es das Bemühen, die Begriffsgeschichte nachzuzeichnen, die Bedeutungsvielfalt der Begriffe zu erfassen und eindeutige Definitionen zu schaffen. Ein Ergebnis solcher Bemühungen ist das englischsprachige Handbuch zur Imagologie, das 2007 in Amsterdam erschienen ist und an dem mehrere Göttinger Wissenschaftlerinnen beteiligt waren (Beller/Leerssen 2007). Ziel einer solchen Unternehmung ist wohlgemerkt nicht unbedingt das Erzeugen eines gemeinsamen wissenschaftlichen Vokabulars, sondern die Unterstützung eines methodisch und terminologisch bewussten Umgangs mit den zu analysierenden Texten und mit der Geschichte des eigenen Faches.

„Fremde Völker". Das Problem der Referenz

Einer der Grundsätze der heutigen Imagologie ist der Verzicht auf die Herstellung jeglicher Bezüge zur so genannten außerliterarischen Realität (Leerssen 2007). Zweifellos hat der rigorose Verzicht auf die Überprüfung der Realitätsbezüge zum einen mit der Weigerung der poststrukturalistischen Literaturwissenschaft zu tun, Probleme der Referenz zu erörtern (Zipfel 2001: 54).

Zum anderen hängt dieser methodische Grundsatz mit der mühsam erkämpften Position zusammen, nach der Nationen keine natürlichen Gebilde sind und keinen Charakter haben. Bei ihren Analysen greifen die Wissenschaftler auf dem Gebiet der Imagologie auf so genannte *konstruktivistische Nationenkonzepte* zurück, etwa auf Benedict Andersons Definition der Nation als eine vorgestellte politische Gemeinschaft, die säkularisiert und historisch gebunden ist.[5] Andersons Ziel ist es, traditionelle Vorstellungen von der Nation, die eine universelle Gültigkeit beanspruchen, als Konstruktionen zu entlarven. Die Nation habe, so Anderson, die Funktion, den verlorenen Zusammenhalt auf mehreren Ebenen zu ersetzen, etwa den verlorenen religiösen Zusammenhalt und die dazugehörige heilige Sprache

[5] Dies ist die Kernthese von Benedict Andersons Buch *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, Frankfurt/Main 1996.

oder den verlorenen Zusammenhalt durch die Dynastie, durch die gemeinsame Zeitempfindung und durch andere gemeinsame Erfahrungen.

Die Wurzeln von Andersons Denken gehen ins 19. Jahrhundert zurück. Als ein früher Gegner des Essentialismus gilt der französische Historiker und Religionswissenschaftler Ernest Renan, der in seiner Rede von 1882 „Qu'est qu'une nation?" die These aufstellt, dass sich eine Nation weniger durch Rasse, Sprache oder Geographie, sondern durch die gemeinsame historische Erinnerung konsolidiert. Die Gefahr, dass bei der Beschäftigung mit diesem Thema dennoch empfindliche politische und kulturelle Grenzen übertreten werden, ist am gründlichsten wohl im Umfeld der *postcolonial studies* erörtert worden.[6]

Ein zentraler Ausgangspunkt der Imagologie besteht also darin, dass es sich bei Auto- und Heteroimago um *fiktive Bilder* handelt. In der Tat stützen sich diese Bilder häufig auf übernationale Muster wie Osten (chaotisch, bunt, irrational) vs. Westen (rational, fortschrittlich); Norden (kalt, berechnend) vs. Süden (warmherzig, emotional); alte Welt (wertkonservativ) vs. neue Welt (abenteuerlich). Die Herkunft vieler Bilder ist zudem nachweislich literarisch.

Dennoch erweist es sich in vielen Fällen als fruchtbar, gerade auf die Art und Weise einzugehen, in der der Bezug zur Realität hergestellt wird, und die Funktionen der Verwandlung, die im Text vorgenommen wird, zu eruieren. So lebt folgendes Bild Bulgariens aus Irmgard Keuns Roman „Das kunstseidene Mädchen" (1932) gerade davon, dass es realitätsfern ist (Keun 1979: 134):

> Frag ich: „Kennst du Bulgarien?"
> Sagt er „Nein"
> Und ich denke: dein Glück! – und fang an zu erzählen: „Also, da war ich doch jetzt in Bulgarien, mein Vater hatte mit der Regierung da heimlich zu tun – ja, ich bin ganz kurz erst wieder hierzulande, nein, mein Vater ist noch da. Ich hatte da eine Geschichte mit dem Erwerbsminister – furchtbar unangenehm – wenn man da nämlich einen Mann auf den Fuß tritt, heißt das, man will was Ernsteres mit ihm anfangen – wußte ich doch nicht – und ist mir aus Versehen passiert. Sagte denn mein Vater: Tochter, schneide die Konsequenz oder fahre ab, sonst zerstörst Du mir alles Geschäftliche – und er roch nach Gummi, alle riechen da nach Gummi – ein sehr schönes Land sonst – in den Kaffees die Tische mit echtem Gold teilweise eingefaßt – und die Kellner in roten Samtkleidern fragen sofort: carabitschi – das heißt: Ihren Namen – sagt man ihn – bringt er gleich eine Kaffeekanne, auf der glühen dann elektrisch entzündet die Anfangsbuchstaben vom Namen vom Gast."
> Und auf die Weise muß man so Lippi Wiesels beikommen, denn sie brauchen eine internationale Imponierung.

Übersieht man die forcierte, intendierte, deutlich thematisierte Realitätsferne des Bulgarienbildes in diesem Passus (die man ja nur feststellen kann, indem man den

[6] In postkolonialer Perspektive ist etwa die Unterscheidung zwischen „anders" und „fremd" relevant, wobei beispielsweise die Positionen von Homi Bhabha und Gayatri Spivak die entsprechenden Diskussionen für die Literaturwissenschaft fruchtbar gemacht haben.

Realitätsbezug überprüft), entgeht einem, dass das Spiel mit der Realitätsferne das zentrale Merkmal des Textauszugs ist und dass dadurch die Charakteristik der erzählenden Hauptfigur um das rührende Detail des sich selbst in die Schranken weisenden Traums vom falschen Orient ergänzt wird. Dass ausgerechnet Bulgarien, das ja gerade kein orientalisches Land ist und sehr begrenzt als Projektionsfläche für üppige, exotistische Träume dienen kann, diese Funktion wohl oder übel übernehmen muss, spricht für die nicht nur in finanzieller Hinsicht beengten Verhältnisse, in denen Keuns Heldin lebt.

Trotz der eindeutigen Positionierung der Imagologie in Bezug auf die Nation und den möglichen Realitätsgehalt von Fremdbildern wird den Vertretern dieser Forschungsrichtung gegenwärtig immer noch zuweilen das Vorhandensein von Resten essentialistischen Denkens vorgeworfen. So ist aufgezeigt worden, dass besonders die in der älteren Imagologie gängige Vorstellung, der Autor sei das Sprachrohr seiner Nation, die Existenz einer kollektiven Identität suggeriert, die durch ein Mitglied des Kollektivs repräsentiert werden kann. Auch die Vorstellung, das Fremdbild weise stets auf ein Selbstbild hin, kann, wenn ausnahmslos davon ausgegangen wird, ein Hinweis darauf sein, dass ein Wissenschaftler das Vorhandensein einer kollektiven Identität annimmt (Florack 2001: 16-23). Diesen Problemen begegnet die Wissenschaft etwa durch einen weiteren wichtigen Grundsatz imagologischer Forschung: Demnach gelten die untersuchten Texte nicht als Kontinuum, das ein einheitliches Bild eines bestimmten fremden Volkes wiedergibt, etwa „das Bild des Chinesen in der deutschen Literatur". Vielmehr sollte man sich dessen bewusst sein, dass man mit einer Vielzahl unterschiedlicher Bilder (Chinas und seiner Bewohner) zu tun hat, die nicht nur im Zusammenhang zueinander, sondern gegebenenfalls auch als eigenständig und zufällig erfasst werden sollen.

Mit der Annahme der Fiktionalität und der prinzipiellen Unmöglichkeit, den Charakter eines Volkes zu erfassen, dazu noch mit dem Bewusstsein, dass es sich möglicherweise um ein singuläres Bild handelt, das nicht unbedingt für die gesamte Gesellschaft, der ein Autor angehört, sondern möglicherweise nur für eine Epoche oder sogar nur für den einzelnen Autor selbst repräsentativ ist, gehen die Forscher auf dem Gebiet der Imagologie schließlich dazu über, die *Herkunft der Bilder und deren Funktion im Text* zu untersuchen. Denn es reicht nicht, einfach festzustellen, dass ein Autor bestimmte Stereotype reproduziert. Ziel der Untersuchung muss sein, herauszufinden, in welcher Form dies geschieht und zu welchem Ergebnis es im Rahmen des literarischen Texts führt.

Die Zukunft der Imagologie?

Wo liegen die Grenzen der Imagologie und welche Möglichkeiten gibt es, imagologisches Hintergrundwissen, imagologische Themen, imagologische Betrachtungsweisen sinnvoll anzuwenden und eventuell auf Gebiete zu übertragen, die sich nicht unbedingt primär mit der Darstellung fremder Länder befassen?

Anders gefragt: In welcher Weise kann die soeben beschriebene Interdisziplinarität, die eines der reizvollsten Merkmale der Imagologie ausmacht, als Chance wahrgenommen und erweitert werden?

Es besteht vielfach eine *Verknüpfung von Mustern über Geschlechtercharaktere mit Nationalstereotypen*, wobei insbesondere ein Bezug zwischen der Temperamentslehre, die, wie oben gezeigt wurde, auf der Nord-Süd-Typologie gründet, und einer Mann-Frau-Opposition zu finden ist. In Montesquieus „Geist der Gesetze" etwa ist die Frau durch ein sanguinisches Bestreben nach Luxus und Vergnügungssucht gekennzeichnet (was allerdings, so der Autor, nicht so schlimm sei, denn das fördere den wirtschaftlichen Fortschritt), sie habe einen guten Geschmack, aber keine Sittlichkeit (Montesquieu 1951: 414-417). Diese Besonderheit, der gemäß die Frau ein südliches Temperament besitze, betrifft laut Montesquieus Konzept allein die Völker des Nordens und der Mitte. Bei den Südländern deckten sich die Charaktermerkmale von Männern und Frauen. So seien, laut Montesquieu, indische Frauen grundsätzlich genauso „feige" wie alle Inder.[7]

Eine weitere Möglichkeit bietet die Erforschung der *Verknüpfung von sozialen Stereotypen und Nationalstereotypen.* Der Erzähler in Edward Bellamys Utopie „Looking Backward 2000-1887" (1887) behauptet, die vier sozialen Klassen in New York seien einander so fremd wie unterschiedliche Nationen. In diesem Fall wäre es z. B. interessant zu erforschen, welche sozialen Merkmale mit nationalen Charakterzügen gleichgesetzt werden und ob bei der Schilderung einzelner sozialer Schichten auf nationale Stereotype zurückgegriffen wird. Ein weiteres Beispiel: Wenn der Abbé Grégoire während der Französischen Revolution den Begriff „Vandalismus" prägt, um seine Empörung über die Kulturzerstörung durch die Sansculotten zum Ausdruck zu bringen, entsteht dabei ebenfalls eine Kontamination von Nationalstereotyp und der Wahrnehmung von sozialen Verhaltensmustern. Die Tatsache, dass einer Gruppe zerstörerischer, militanter, mittelloser Menschen die Merkmale einer plündernden, mordenden und aus der Sicht des Wertenden primitiven nordischen Volksgemeinschaft zugewiesen werden, zeugt von einem Denken, das grundsätzlich zur Stereotypenbildung neigt. Dass der Abbé von allen „Wilden" ausgerechnet die Vandalen wählt, zugleich aber eine Abhandlung über die „Literatur der Neger" („De la littérature des nègres", Paris 1808) schreibt, zeigt, wie komplex der Zusammenhang ist, in dem die Äußerung getroffen wird, die keineswegs allein etwa mithilfe der Logik der Klimatheorie erklärt werden kann.

Eine andere denkbare Beziehung ist die zwischen der Erforschung von Science-Fiction, Fantasy und weiteren *phantastischen Genres* einerseits und der Imagologie andererseits. Die Welt, die in den verschiedenen Gattungen der phantastischen Literatur dargestellt wird, ist in vielen Fällen eine Welt, die auf ein bestimmtes Bild

[7] Zur Verschränkung von Geschlechter-Klischees und nationalen Wahrnehmungsmustern sowie überhaupt zu den Frauenbildern in der Aufklärung s. Ruth Florack: ‚Weiber sind wie Franzosen geborne Weltleute', in: Ruth Florack (Hrsg.): *Nation als Stereotyp. Fremdwahrnehmung und Identität in deutscher und französischer Literatur*, Tübingen 2000, S. 319-338.

von bestehenden Welten schließen lässt. Im Grunde ist die darin dargestellte Welt eine hypertrophe Darstellung der bestehenden – ob es die eigene Gesellschaft ist oder eine andere –, so wie sie vom Autor gesehen wird. Dabei weiß der Autor vom zukünftigen Zustand der ihm bekannten oder vom gegenwärtigen Zustand einer ihm gänzlich unbekannten Welt ja nicht viel mehr als die Autoren der frühen Texte, die üblicherweise zum Objekt imagologischer Fragestellungen werden. Wenn George Orwell in seinem Roman „1984", der unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs geschrieben wurde, die Zukunft der zeitgenössischen totalitären Gesellschaften imaginiert, so geht er im Grunde ähnlich wie der Autor des „Völkerspiegels" vor, der verschiedene europäische Nationen beschreibt, ohne die meisten von ihnen jemals kennen gelernt zu haben. Solche Texte in ihren Strategien miteinander zu vergleichen wäre sicherlich eine reizvolle Aufgabe imagologischer Forschung.

Eine fruchtbare Anwendung imagologischer Betrachtungsweisen stellen ferner Untersuchungen dar, in denen anhand der literarischen Darstellung bestimmter *Aspekte des Alltags*, etwa von Arbeitshaltungen und Arbeitssituationen, eine Aussage über nationale Selbst- und Fremdbilder getroffen wird. In seinen Untersuchungen zur literarischen Darstellung von Arbeit und Arbeitslosigkeit weist etwa Thorsten Unger Momente einer „nationalen Semantisierung von Arbeit" nach (Unger 2004: 40), indem er sich unter anderem auf Texte wie diesen Auszug aus Heines „Harzreise" (1826) stützt (Heine 1973: 117f.):

> Dieser Charakter ist deutsch, sowohl in Hinsicht seiner Fehler als auch seiner Vorzüge. Der Brocken ist ein Deutscher. Mit deutscher Gründlichkeit zeigt er uns, klar und deutlich, wie ein Riesenpanorama, die vielen hundert Städte, Städtchen und Dörfer, die meistens nördlich liegen, und ringsum alle Berge, Wälder, Flüsse, Flächen, unendlich weit. Aber eben dadurch erscheint alles wie eine scharfgezeichnete, rein illuminierte Spezialkarte, nirgends wird das Auge durch eigentlich schöne Landschaften erfreut; wie es denn immer geschieht, daß wir deutschen Kompilatoren, wegen der ehrlichen Genauigkeit, womit wir alles und alles hingeben wollen, nie daran denken können, das einzelne auf eine schöne Weise zu geben.

In diesem Passus, in dem ein ironisch relativierter Bezug auf die Nord-Süd-Typologie zu erkennen ist – die Züge Gründlichkeit, Genauigkeit, Ehrlichkeit, Fleiß, Ruhe, Klarheit, Mangel an Eleganz und Originalität werden seit jeher dem Norden zugeschrieben – sieht Unger einen Beweis dafür, dass „das Syntagma ‚deutsche Gründlichkeit'" im 19. Jahrhundert bereits ein Klischee geworden ist.

Heines Darstellung führt zu einer interessanten Gruppe von Texten, die meines Erachtens in diesem Zusammenhang noch nicht genügend erforscht worden sind: zu den Parodien älterer Darstellungen fremder Länder und ihrer Bewohner. Zahlreiche Beispiele dafür finden sich in Gottfried August Bürgers Münchhausen-Geschichten (1786). So ist im Kapitel „Reise durch die Welt nebst andern merkwürdigen Abenteuern" folgende Schilderung der Bewohner der Käseinsel und ihrer Sitten enthalten (Bürger 1986: 581f.):

> Die Einwohner waren aufrecht gehende, hübsche Geschöpfe, meistens neun Fuß hoch, hatten drei Beine und einen Arm, und wenn sie erwachsen waren, auf der Stirn ein Horn, das sie mit vieler Geschicklichkeit brauchten. Sie hielten auf der Oberfläche der Milch Wettläufe und spazierten, ohne zu sinken, mit so vielem Anstande darauf herum, als wir auf einer Wiese.

Die erwartete Erschütterung über die Konfrontation des eigenen Schönheitsideals mit der Monstrosität des Fremden bleibt aus, wird sozusagen im Geiste der Nachsicht und Toleranz „unterdrückt". Deutlich ist der parodistische Charakter auch der Darstellung in Münchhausens „Erstem Seeabenteuer" (Bürger 1986: 531f.):

> Denn, meine Herren, der Kazike war, mit Erlaubnis zu melden, der abscheulichste Tyrann, und die Einwohner der Insel, selbst seine Günstlinge und Mätressen nicht ausgenommen, die elendesten Geschöpfe unterm Monde. In seinen Vorratshäusern verfaulten die Lebensmittel, während seine Untertanen, denen sie abgepreßt waren, vor Hunger verschmachteten. Seine Insel hatte keinen auswärtigen Feind zu fürchten; dessenungeachtet nahm er jeden jungen Kerl weg, prügelte ihn höchsteigenhändig zum Helden und verkaufte von Zeit zu Zeit seine Kollektion dem meistbietenden benachbarten Fürsten, um zu den Millionen Muscheln, die er von seinem Vater geerbt hatte, neue Millionen zu legen. – Man sagte uns, er habe diese unerhörten Grundsätze von einer Reise, die er nach dem Norden gemacht habe, mitgebracht; eine Behauptung, auf deren Widerlegung wir uns, alles Patriotismus ungeachtet, schon deswegen nicht einlassen konnten, weil bei diesen Insulanern eine Reise nach dem Norden ebensowohl eine Reise nach den Kanarischen Inseln als eine Spazierfahrt nach Grönland bedeutet; und eine bestimmtere Erklärung mochten wir aus mehreren Gründen nicht verlangen.

Zu Zwecken der politischen Satire wird im zitierten Passus die Nord-Süd-Typologie in ihrer Relativität parodiert. Nord und Süd und die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften wechseln, je nachdem, wo man sich befindet, ihre geographische Position, und das bestimmende Motiv dabei ist weniger die tatsächliche Charakteristik der beschriebenen Völker (vorausgesetzt, man glaubt, dass sie einen Charakter haben), sondern der Patriotismus des Wertenden – so eine der Aussagen dieses Texts. So gesehen zeichnet sich der Süden immer durch Rückständigkeit aus; sobald jedoch der Norden kritisiert wird, hat man die Möglichkeit, sich der Definition der eigenen Position als nördlich zu entziehen. Absolut sind im Rahmen einer wertenden Unterscheidung von Eigenem und Fremdem immer die Fehler der Fremden, die eigenen Probleme hingegen sind immer relativ. Besitzt man die Arroganz, eine Nord-Süd-Typologie zu entwerfen, sagt uns der ironische Erzähler des „Münchhausen", haben die Fremden grundsätzlich „drei Beine und einen Arm", und wir können nur so tun, als sähen wir darin „aufrechtgehende, hübsche Geschöpfe", die „mit so vielem Anstande […] als wir" spazieren.

Anhand ihrer Betrachtungen zur Semantik von Fremdwörtern jiddischer Herkunft im Deutschen hat Ruth Klüger gezeigt, wie durch eine Untersuchung primär auf *linguistischem Niveau* eine Aussage über Fremdbilder getroffen werden kann (Klüger 1994). Wenn etwa stilistisch neutrale jiddische Wörter wie „Mischpoke"

('Familie') oder „Chuzpe" ('Glück') im neuen Umfeld grundsätzlich mit einer bestimmten Konnotation versehen und ins Gebiet des Zwielichtigen gerückt werden, so ist daran eine bestimmte Tendenz in der Stilisierung des vorgestellten Charakters des Trägers der Sprache zu erkennen, aus der die übernommenen lexikalischen Mittel stammen.

Unter den Koalitionen, die die Imagologie eingehen könnte, sei hier schließlich die möglichen Verbindung zwischen *Literatur und Kognition* erwähnt, etwa im Versuch festzustellen, was wir nun wirklich vom anderen Volk denken, welche Bilder davon tatsächlich in unseren Köpfen bestehen.

Was kann eine Imagologie leisten? Ist sie nun, wie ihr immer wieder vorgeworfen wurde, theoretisch auf einem vormodernen Niveau stehen geblieben oder haben diejenigen Kritiker Recht, die meinen, sie sei auf unpassende Weise postmodern (Freise 2005)? Und was hat es mit dem ethischen Ansatz auf sich? Kann man durch imagologische Forschung Vorurteile ausräumen, indem nachgewiesen wird, dass es sich um stereotype Vorstellungen handelt, die jeglicher Realitätsgrundlage entbehren, oder ist eine soziale Wirksamkeit schlichtweg nicht die Aufgabe der Literaturwissenschaft?

Unter den Forschern auf dem Gebiet der Imagologie macht sich zuweilen eine Endzeitstimmung breit, ein Schicksal, das die Imagologie teilweise mit der Übersetzungsforschung teilt. Das Bewusstsein, dass man möglicherweise dauernd das Rad entdeckt; dass es keine echte Vernetzung zwischen den Wissenschaftlern und keine einheitliche Geschichte und Theorie dieses Teilgebiets gibt; dass man vielleicht an einem Theoriegebäude mitbaut, das sich nie durchgesetzt hat und womöglich nie wirklich durchsetzen wird – all dies führt nicht selten dazu, dass die an der Imagologie Interessierten ihre Arbeit mit einer gesteigerten Selbstkritik betrachten.

Diese selbstkritische Haltung und die wechselvolle Geschichte der Imagologie sollten jedoch nicht davon abhalten, die interessanten Möglichkeiten wahrzunehmen, die die Erforschung von Kulturstereotypen – eine, nebenbei gesagt, recht beliebte und ergiebige Quelle für Magisterarbeitsthemen – bietet. Ich hoffe, dass es mir in diesem einführenden Beitrag zur Imagologie zumindest ansatzweise gelungen ist, diese Vielfalt für die Teilnehmer der Sommerschule zu umreißen.

Literaturangaben

Anderson, Benedict (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt/Main: Campus Verlag. (engl. EA: *Imagined Communities*, 1983.)

Beller, Manfred (2006): *Eingebildete Nationalcharaktere. Vorträge und Aufsätze zur literarischen Imagologie*. Hrsg. von Elena Agazzi, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bürger, Gottfried August (1987): *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Günter u. Hiltrud Häntzschel, München u.a.: Hanser (EA 1786).

Beller, Manfred/Joep Leerssen (Hrsg.) (2007): *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey.* Amsterdam and New York: Rodopi (= Studia Imagologica 13).

Dyserinck, Hugo (1966): „Zum Problem der 'images' und 'mirages' und ihrer Untersuchung im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft", in: *arcadia*, 1, S. 107-120.

Fischer, Manfred (1981): *Nationale Images als Gegenstand Vergleichender Literaturgeschichte. Untersuchungen zur Entstehung der komparatistischen Imagologie*. Bonn: Bouvier.

Florack, Ruth (Hrsg.) (2000): *Nation als Stereotyp. Fremdwahrnehmung und Identität in deutscher und französischer Literatur.* Tübingen: Niemeyer.

Florack, Ruth (2001): *Tiefsinnige Deutsche, frivole Franzosen. Nationale Stereotype in deutscher und französischer Literatur.* Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag.

Florack, Ruth (2007): *Bekannte Fremde. Zu Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur*. Tübingen: Niemeyer.

Freise, Matthias (2003): „Stereotyp und Kulturmythos in der Kultur des 20. Jahrhunderts", in: Berwanger, Katrin/Kosta, Peter (Hrsg.) (2003): *Stereotyp und Geschichtsmythos in Kunst und Sprache. Die Kultur Ostmitteleuropas in Beiträgen zur Potsdamer Tagung, 16.-18. Januar.* Frankfurt am Main, Bern u.a.: Peter Lang Verlag, S. 3-15.

Gössmann, Wilhelm/Roth, Klaus-Hinrich (Hrsg.) (1994): *Poetisierung – Politisierung. Deutschlandbilder in der Literatur bis 1848*. Paderborn: Schoningh.

Heine, Heinrich (1973): *Reisebilder. Erster Theil. Die Harzreise*, in: Heinrich Heine, *Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke*, hrsg. von Manfred Winfuhr, Band 6 bearbeitet von Jost Hermand, Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 81-138 (EA 1826).

Kersten, Sandra/Schenke, Manfred Frank (Hrsg.) (2005): *Spiegelungen: Entwürfe zu Identität und Alterität. Festschrift für Elke Mehnert.* Berlin: Frank & Timme.

Keun, Irmgard: *Das kunstseidene Mädchen*, Düsseldorf: (EA 1932).

Klüger, Ruth (1994): *Katastrophen. Über deutsche Literatur*. Göttingen: Wallstein Verlag.

Leerssen, Joep/Syndram Karl Ulrich (Hrsg.) (1992): *Europa provincia mundi. Essays in comparative literature and European studies offered to Hugo Dyserinck on the occasion of his sixty-fifth birthday.* Amsterdam u.a.: Rodopi.

Leerssen, Joep (2007): „Imagology: History and method", in: Beller, Manfred/ Leerssen, Joep (Hrsg.) (2007): *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam: Rodopi, S. 17-32.

de Montesquieu Charles-Louis (1951): *Vom Geist der Gesetze*. Tübingen: Mohr. (frz. EA 1848), S. 414-417.

Schubert, Gabriella/Dahmen, Wolfgang (Hrsg.) (2003): *Bilder vom Eigenen und Fremden aus dem Donau-Balkan-Raum. Analyse literarischer und anderer Texte.* München: Südeuropa-Gesellschaft.

Stanzel, Franz K.: *Europäer. Ein imagologischer Essay*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

Unger, Thorsten (2004): *Diskontinuitäten im Erwerbsleben. Vergleichende Untersuchungen zu Arbeit und Erwerbslosigkeit in der Literatur der Weimarer Republik*. Tübingen: Niemeyer.

Wellek, René (1959): „Krise der Vergleichenden Literaturwissenschaft", in: *Wirkendes Wort* 9, S. 148-155.

Zipfel, Frank (2001): *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft*. Berlin: Schmidt.

Dekodierung vs. Misreading: Überlegungen zur interkulturellen Rezeption der chinesischen Gegenwartslyrik in Deutschland

Li Shuangzhi

Einführung

Anlässlich der Frankfurter Buchmesse 2009 mit China als Gastland ist dem deutschen Publikum viel über die chinesische Gegenwartsliteratur vorgestellt worden. Darunter auch die bis dato hierzulande kaum bekannte Gegenwartslyrik, die – mit einer völlig neuen Formsprache – von älteren und jüngeren Dichtergenerationen geschrieben wird.[1] Einen Zugang zu dieser sprachlich innovativen Dichtung zu finden, ist zweifelsohne eine große Herausforderung für die Leser aus einem anderen Kulturraum. Aber eben weil die chinesische Gegenwartslyrik aus der traditionellen Form auszubrechen versucht und dabei nicht selten die zunehmend global auftretende Modernitätskrise aufgreift, scheint sie einerseits mehr Annäherungs-

[1] Erwähnenswert ist hier vor allem eine von deutschen Literaturhäusern und der Robert Bosch Stiftung initiierte Plakataktion *Poesie in die Stadt*, die im Juli und August 2009 in elf Großstädten u.a. in Stuttgart, Berlin, Graz, München, Zürich etc. stattfand. Im Rahmenprogramm standen auch Lesungen der chinesischen Gegenwartslyrik jeweils in dem Literaturhaus vor Ort und ein Hörbuch, das unter dem Titel *„Schmetterlinge auf der Windschutzscheibe“* zur Frankfurter Buchmesse im Verlag Flyfast Records erscheinen wird. Zur gleichen Zeit wird eine Anthologie *Alles versteht sich auf Verrat* mit Gedichten acht chinesischer Lyriker von Wolfgang Kubin und Tang Xiaodu herausgegeben.

möglichkeiten als chinesische klassische Lyrik zu bieten. Andererseits besteht gerade hier die Gefahr, vorschnell die europäische Modernitätserfahrung geradewegs zur Deutung chinesischer Gegenwartslyrik heranzuziehen, ohne ihre fortwährende Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen und poetologischen Tradition zu berücksichtigen. Da ihre kulturelle Bedingtheit Dichtung immer mitkonstituiert, kann eine diese Bedingtheit übersehende Lesart nur ein misreading sein. Ein Versuch der Dekodierung der kulturellen Semiologie in der Lyrik dagegen kann vielleicht einen größeren Beitrag zur interkulturellen Kommunikation und eventuellen literarischen Interaktion leisten. In der Tat bewegt sich jede interkulturelle literarische Rezeption dennoch immer in der Spannung zwischen den beiden Lesarten. Dies hat seine Wurzel nicht zuletzt in der Doppelstruktur beim Fremdverstehen.

(Miss-)Verstehen des Fremden: Problematik einer interkulturellen Hermeneutik

In der Begegnung mit dem Fremden bzw. den Fremden konfrontiert man sich beim Versuch des Fremdverstehens schon immer mit einem Dilemma, denn „das Fremde [ist] gerade das, was wir nicht verstehen, und so muss der Versuch einer Hermeneutik des Fremden entweder scheitern oder dazu führen, dass das Fremde seine Fremdheit verliert" (Schmidt 2009: 9). Wenn man die Daseinsform des Menschen als eine „kulturelle Existenz" definieren darf – eine grundlegende Denkfigur der Kulturanthropologie (Schwemmer 1997) – scheint die erste Möglichkeit eher wahrscheinlich, denn schon die Sprache mit der wir eine Fremdheit deskriptiv zu umkreisen und hermeneutisch zu entziffern versuchen, ist kulturell bestimmt. Dazu kommen weitere Vorverständnisse, die gerade aufgrund des Selbstverständnisses der je eigenen Kultur das Verstehen immer begleiten und deswegen das Verstehen der kulturellen Andersartigkeit zusätzlich erschweren (Schmidt 2005: 9-14). In diesem Sinne ist Fremdverstehen immer schon ein Missverstehen, eine mit Tantalusqualen verbundene vergebliche Annäherung. Das Fremde bleibt das Unverstehbare, Unerreichbare.

Gleichzeitig ist das Bestreben, dem Fremden die Fremdheit zu nehmen, in Europa seit der Aufklärung fortwährend präsent und repräsentativ für eine rationalisierte Weltfassung. „Aufklärerischer Geist zielt [...] auf methodisch gewonnene Erfahrung, auf neues Wissen von bisher unbekannten oder nur dunkel geahnten Regionen der Welt, die nun durch sorgfältig geplante und vorbereitete Schiffsexpeditionen erkundet warden" (Pickerodt 1987: 123). Aber das in der Aufklärung erwünschte Herangehen an die Fremdheit erweist sich nicht selten als eine Konstruktion des alter ego, wobei Aufklärer wie Diderot oder Voltaire „vordergründige Fremde, als Exoten, [...] das Eigene in anderer, fortgeschrittener Gestalt" darstellen, um „mit ihren exotischen Gestalten [...] Diagnose und Kritik ihrer eigenen heimischen Welt" vorzunehmen (Pickerodt 1987: 124). Mit dieser Intention führt die Wahrnehmung und Erfahrung der Fremdheit wieder zur Mythologisierung der

exotischen Alternative. Die Fremdheit wird paradoxerweise gerade bei der rationalisierenden Anstrengung hervorgehoben. Eine Folge davon ist die radikale Polarisierung des Eigenen und Fremden, wobei das Fremde zum Unverstehbaren und Unerreichbaren gerät. Ein Blick in die Geschichte der Fremdbegegnung Europas macht klar, „dass die Wilden gerade so wild sind, wie die Westeuropäer sie haben wollen" (Janz 2001: 8). Hinter dieser Ausgrenzung steht immer eine Identifikationsstrategie, die absichtlich das Fremde als das Unverstehbare und das Unerreichbare fixiert – mal mit utopischer Prägung, mal mit abstoßender Befremdlichkeit.[2]

Insgesamt ist festzustellen, dass das Fremdverstehen insofern immer eine unmögliche Aufgabe ist, als sich dieses Verstehen durch die objektive kulturelle Bedingtheit einerseits, die subjektive Projektion aus ganz verschiedenen Interessen andererseits immer schon zwischen „aktiv[er] Annäherung (Einverleibung) und Ausgrenzung" (Janz 2001: 11) oszilliert und daher immer eine imaginative Interpretation, ein misreading ist.

Produktives misreading vs. interkulturelle Literaturbeziehung

Was bei der interkulturellen Hermeneutik problematisch erscheint, ist für die literarische Rezeption nicht unbedingt negativ. Im Gegenteil fehlt es in der deutschen Literaturgeschichte nie an Beispielen eines „produktiven" reading[3] der chinesischen Kultur und Literatur, die gerade mittels Imagination von Fremdheit eine Alternative aus dem Fernosten gefunden/erfunden haben und daraus ihre ästhetische innovative Energie beziehen. Als zwei gelungene Beispiele sind Goethes Zyklus *Chinesisch-Deutsche Jahres- und Tageszeiten* und Bertolt Brechts V-Effekt in seiner epischen Theater-Theorie, zu dem ihn die Peking-Oper inspirierte, zu benennen.

Wie in der Forschungsliteratur wiederholt darauf hingewiesen wurde, sind die beiden großen Dichter durch die Begegnung mit und Erfahrung völlig fremdartiger Dicht- und Schauspielkunst zu einem neuen Stil – bei Goethe den Alterstil in der Lyrik, bei Brecht die Verfremdung als Grundlage des epischen Theaters – gelangt.[4] Nicht zu übersehen ist aber, dass beide die chinesische Literatur bzw. Theaterkunst nicht aufgrund sinologischer Kenntnis rezipierten, sondern entsprechend eigener Intentionen interpretierten, um- und nachdichteten. „Goethe hat in Wirklichkeit

---

[2] In unserem Zusammenhang mit China als Gegenstand des Fremdverstehens siehe Hsia (1985: 369-389). In seinem Nachwort hat Hsia die China-Rezeption wichtiger deutscher Denker seit Gottfried Wilhelm Leibniz zusammengefasst. Dabei ist evident, wie China zu verschiedenen Perioden entweder als Utopie oder aber als rückständiger Gegenpol zur modernen europäischen Zivilisation interpretiert wurde.

[3] Den Begriff des „produktiven misreading" entnehme ich zwar dem „creative misreading" von Harold Bloom, aber anders als seine Analyse der Abgrenzungsstrategie der spätgeborenen Dichtergeneration gegen die Einflüsse der großen Vorfahren zielt meine Anwendung des Begriffs auf die Erläuterung der interkulturellen literarischen Rezeption und Nachdichtung. Siehe Bloom (1975: v.a. 3-6).

[4] Von der zahlreichen Forschungsliteratur wären folgende zu benennen: Debon/Hsia (Hrsg.) (1985); Berg-Pan (1979).

für seinen Gedichtzyklus nur sehr unbestimmte Anregungen ganz allgemeiner Art aus dem Buch *Chinese Courtship* empfangen und verwertet und in seinem Zyklus dann durchaus selbständig, aus eigener Phantasie und eigener Schöpferkraft heraus weiter gesponnen und dichterisch gestaltet“ (Chen Chuan 1933: 80).[5] Dies hat der Germanist und Literaturwissenschaftler Chen Chuan in seiner Dissertation vor nahezu achtzig Jahren erkannt und man darf diese Einsicht auch auf Brecht und seine Rezeption von Mei Lanfangs Theaterkunst übertragen. Bei letzterem sind die vermeintlichen „Verfremdungseffekte in der chinesischen Schauspielkunst“[6] eher eine zugeschriebene als eine substanzielle Eigenschaft der fremden Kultur. Mit Blick auf die dramatische Tradition und Theoriegeschichte hat Renata Berg-Pan daher folgende Einschätzung gewagt: „It is quite possible, therefore, that Brecht misunderstood much of Mei Lan-fang's artistry“ (Berg-Pan 1979: 174).

So zweifelsfrei wie die literarische Leistung der zwei klassischen bzw. klassisch-modernen deutschen Dichter Ergebnis ihres misreading der Fremdkultur ist, so zwingend stellt sich hier die Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit einer interkulturellen literarischen Kommunikation. Gerade in der Literatur, wo eine kulturelle Kodierung immer schon zwischen den Zeilen existiert, führt der bloße Fremdkontakt nicht unbedingt zu einem besseren Verständnis des Fremden. Häufiger gehen daraus Innovation und Produktivität im Eigenen hervor, wie die beiden Beispiele anschaulich belegen. Gewissermaßen misslungen ist dabei ein gegenseitiger Austausch ästhetischer Denkfiguren und Techniken. Hier gerät man wieder in die oben genannte schwierige Situation des Fremdverstehens, wo Aneignung des Fremden nicht Verstehen des Fremden im strengen Sinne meint, sondern wo es darum geht, etwas Alternatives, etwas Neues ästhetisch zu konstruieren, um sich von dem Alten, Konventionellen abzugrenzen. Interkulturelle Kommunikation rückt damit eher in die Ferne.

Aber auch wenn die literarische Produktion von dieser Art misreading profitiert hat und weiterhin profitieren kann – wirkliche interkulturelle Literaturbeziehungen können nur durch kulturelle Dekodierung, also kulturelle Kontextualisierung des literarischen Textes fruchtbar werden. Erst die Durchleuchtung der kulturellen Kodierung zeigt, was das Fremde fremd macht und wo die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem tatsächlich liegt. Anders als eine Fixierung auf die äußere Fremdheit als etwas Unverstehbarem, bemüht man sich hier, die nachvollziehbare Logik der jeweils fremden Kultur aufzuzeigen, um so bewusst den Horizont beim Fremdverstehen zu erweitern. Schließlich ist das Verstehen nichts anders als „Horizontverschmelzung“ mittels derer man sich dem Dilemma des Fremdverstehens entziehen kann, wenn das Fremde und das Eigene „immer wieder zu lebendiger Geltung zusammen[wachsen]“ (Gadamer 1972: 289-290).[7] So kann Fremdverste-

[5] Bemerkenswerterweise konstatiert Chen, dass Goethe selbst den geringen literarischen Wert der übersetzten chinesischen Romane, aus denen er seine Anregung bezog, erkannt habe.

[6] Titel eines Aufsatzes von Brecht (1967: 619-631).

[7] Bei seiner Definition des Verstehens als Horizontverschmelzung hat Gadamer leider das Fremdverstehen nicht berücksichtigt, sondern sich vor allem mit dem Verstehen innerhalb der eigenen Kultur

hen nicht zuletzt in der Literatur, gerade im Bewusstsein seines kulturellen Bestimmtseins, mehr Perspektiven und Anregungen bringen und eine produktivere Rezeption ermöglichen.

Schmetterlinge auf der Autobahn und Messer in Buddhas Händen: chinesische Gegenwartslyrik als kulturelle Verwandlung

Die theoretische Ausführung der Problematik beim Fremdverstehen und die literaturgeschichtliche Auseinandersetzung mit produktivem misreading bilden nunmehr den Rahmen, innerhalb dessen die interkulturelle Rezeption der chinesischen Gegenwartslyrik als eine kulturelle Dekodierung betrachtet werden soll. Dies scheint umso wichtiger, da diese neue Lyrik eigene kulturelle und poetische Traditionen durch Parodie und Ironie in eine Modernitätserfahrung umsetzt. Die im lyrischen Text immanente, scheinbar globalisierte Modernitätskrise oder Gesellschaftskritik ist daher nicht einfach mittels europäischer Modernitätserfahrung zu entziffern, sondern man muss immer auch die verborgene Bezugnahme auf verzerrte Figurationen chinesischer Kulturprägung ins Auge fassen. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren.

1. Beispiel: Schmetterlinge auf der Windschutzscheibe (von Xi Chuan)

> Kaum auf die Autobahn gefahren, begehe ich ein Massaker an den Schmetterlingen; oder diese stürzen sich, kaum sehen sie mich kommen, aus freien Stücken in den Tod. Sie zerschmettern an der Windschutzscheibe. Ausgerechnet an meiner Windschutzscheibe. Einer nach dem andern sterben sie, verwandeln sich in Tropfen, in gelbe Kleckse, die der Scheibenwischer nicht entfernt. Notgedrungen halte ich an, teils um ihnen mein Beileid zu bezeugen, teils um den Moment, an dem ich meine Schuld begleiche, hinauszuzögern. Aber sofort kommt die Polizei, kontrolliert meine Papiere, erteilt mir einen Strafzettel und befiehlt mir, unverzüglich meine Fahrt fortzusetzen, da das Anhalten auf der Autobahn verboten sei. Unverzüglich zerschmettern so noch mehr Schmetterlinge an meiner Windschutzscheibe.

und Überlieferungsgeschichte beschäftigt. Aber der Begriff Horizontverschmelzung bietet dennoch Erklärungsmuster und Lösungen der Problematik des Fremdverstehens an. Siehe auch Hammerschmidt (1997).

2. Beispiel: Karma (von Yin Lichuan)

Für das Popcorn
muss der Mais wachsen
Für den Sommer
hebt der Melonenverkäufer
das Messer

Legt der Gelehrte das Messer fort
gehört er zur Elite
Legt der Bauer das Messer fort
bleibt er Bauer
Legen die Mafiosi die Messer fort
sind sie Politiker
Hebt der Buddha das Messer
will er sich einen Namen machen

[...][8]

Die zentralen Figuren in beiden Beispielen sind mit Bedeutung chinesischer kultureller Tradition aufgeladen. Schmetterlinge werden in der chinesischen Dichtung häufig als Bezugnahme auf den Schmetterlingstraum von Zhuangzi (auch als Dschuang Dsi geschrieben) dargestellt: Zhuangzi hatte geträumt er sei ein Schmetterling und fragt sich nach dem Aufwachen, ob er Zhuangzi sei, der von einem Schmetterling geträumt habe, oder ob er ein Schmetterling sei, der gerade träume, dass er Zhuangzi sei. Die Grenze zwischen Traum und Wirklichkeit verschwimmt und wird bezweifelt. Für den Leser im chinesischen Kulturraum ist das Bild des Schmetterlings fast selbstverständlich mit der Traumhaftigkeit des menschlichen Daseins, einer daoistisch geprägten Vorstellung, assoziiert. In Xi Chuans Prosagedicht ist dieser traditionelle Sinnzusammenhang jedoch nicht offenkundig. Die Schmetterlinge werden durch die Hochgeschwindigkeit auf der Autobahn zerschmettert und enden als Dreck auf der Windschutzscheibe. Augenfällig ist hier eine Zivilisationskritik, die mitsamt ihrem poetisch-künstlerischen Ausdruck für Europäer und vor allem Deutsche seit Jahrhunderten vertraut ist. Aber Schmetterlinge als eine verborgene potentielle Identifikation mit dem Autofahrer, der den Verlust seines schönen müßigen Ichs in seiner zwangsläufig rasanten Bewegung wortwörtlich vor Augen sieht, kann man erst dann erkennen, wenn man den Text im Kontext von Zhuangzis Schmetterlingstraum liest.

Gleichfalls charakteristisch für eine kulturelle Kodierung ist das Messer im Gedicht von Yin Lichuan. Hier zeigt sich auf der sprachlichen Ebene eine explizierte Parodie des buddhistischen Sprichwortes: „Legt der Mörder das Messer fort, wird er sofort zum Buddha." Schon der Titel „Karma" ist eine Anspielung auf den

[8] Beide Texte stammen aus dem Hörbuch: *Schmetterlinge auf der Windschutzscheibe*, übersetzt von Marc Hermann.

Buddhismus, der damit eine Kausalität zwischen verschiedenen Leben eines Wesens bezeichnet und darin eine kosmologische Ordnung zu erkennen glaubt. Mit der radikalen Umkehr des buddhistischen Sprichworts verweist die Lyrikerin auf die verkehrte Ordnung der Menschenwelt. Sogar der Buddha selbst wird als vulgär und ruhmessüchtig entlarvt. Werte sind obsolet, denn die Grenze zwischen dem Hochwertig-Elitären und dem Niedrig-Primitiven wird durch geballte Gewalt brutal ausgelöscht. Die Möglichkeit und Unmöglichkeit eines Identitätswechsels folgt lediglich dem Machtprinzip, das dem in der ersten Strophe explizierten Prinzip des Utilitarismus entspricht. Eine scharfe Gesellschaftskritik gelingt hier mit sprachlicher Parodie.

Beide Gedichte stehen weder hinsichtlich ihrer Formästhetik noch ihrer Thematik in der Traditionslinie chinesischer Lyrik. Sie beschäftigen sich eher mit Erfahrungen der gegenwärtigen Gesellschaft, die sich in einer rasanten Entwicklung befindet, welche mit großen sozialen und moralischen Problemen einhergeht. Für Leser in Deutschland ist die Rezeption gerade durch den formalen Traditionsbruch einerseits und die Thematisierung von Modernitätsproblemen andererseits erleichtert. Aber das Fortleben der autochthonen kulturellen Tradition in der chinesischen Gegenwartslyrik ist gerade das, was im Hinblick auf eine Horizontverschmelzung zum Fremdverstehen vor allen Dingen beachtet und bearbeitet werden muss. Da gerade die Refiguration kultureller und poetischer Traditionsfiguren durch ironische Wendung und kritische Reflexion eine eigenartige Originalität der chinesischen Gegenwartslyrik ausmacht, ist eine produktive interkulturelle Rezeption qua Dekodierung dieser Semiotik sehr wünschenswert.

Literaturangaben

Berg-Pan, Renata (1979): *Bertolt Brecht and China*. Bonn: Bouvier.

Brecht, Bertolt (1967): „Verfremdungseffekte in der chinesischen Schauspielkunst“, in: Ders. (1967) *Gesammelte Werke 16, Schriften zum Theater 2*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 619-631.

Bloom, Harold (1975): *A map of misreading*. New York: Oxford UP.

Chen Chuan (1933): *Die chinesische schöne Literatur im deutschen Schrifttum…* Inauguraldissertation an der hohen Philosophischen Fakultät der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel, Druck J.J. Augustin.

Debon, Günther/Hsia, Adrian (Hrsg.) (1985): *Goethe und China – China und Goethe*. Bern: Peter Lang Verlag.

Gadamer, Hans-Georg (1972): *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 3. erw. Aufl. Tübingen: Mohr.

Hammerschmidt, Annette C. (1997): *Fremdverstehen, Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: Iudicium.

Hsia, Adrian (Hrsg.) (1985): *Deutsche Denker über China.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Janz, Rolf-Peter (Hrsg.) (2001): *Faszination und Schrecken des Fremden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Pickerodt, Gerhart (1987): „Aufklärung und Exotismus“, in: Koebner, Thomas/Pickerodt, Gerhart (Hrsg.) (1987): *Die andere Welt, Studien zum Exotismus.* Frankfurt/Main: Athenäum, S. 121-136.

Schmidt, Stephan (2005): *Die Herausforderung des Fremden. Interkulturelle Hermeneutik und konfuzianisches Denken.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schwemmer, Oswald (1997): *Die kulturelle Existenz des Menschen.* Berlin: Akademieverlag.

Mit Blick auf die Ferne sich selbst zu widerfahren – polnische Gegenwartsliteratur im Diskurs deutsch-polnischer Interkulturalität

Sylwia Lemańska

Die Thematik der deutsch-polnischen Beziehungen in Gegenwart und Geschichte mit all ihrer Komplexität bleibt zweifelsohne stets im Blick der polnischen Germanistik. Diese per se erforderliche wissenschaftliche Interkulturalität wird sehr wohl auch von einer gewissen Interdisziplinarität begleitet, denn um sich mit den deutsch-polnischen Begegnungen tiefgehend auseinandersetzen zu können, bewegt man sich folglich immer wieder zwischen Geschichts-, Kultur-, Literaturwissenschaft und Soziologie. Damit leistet auch die polnische Germanistik ihren Beitrag zum interkulturellen Gedankenaustausch, zum Dialog der nicht immer problemlosen Nachbarschaft. Der Prozess der Aufarbeitung von Geschichte und die Reflexion des Neben- und Miteinanderseins zweier Nationen, Kulturen findet selbstverständlich auch Eingang in die Literatur. So verwundert es nicht, dass im Zeichen der Interkulturalität auch polnische Autoren mit germanistischem Interesse gelesen werden, Autoren deren Bücher uns eine neue Wahrnehmungsqualität der deutsch-polnischen Thematik offenbaren. Diese neue Qualität soll anhand des unten präsentierten Zitates exemplarisch dargestellt werden:

> Ich denke auch etwa darüber nach, warum ich vor einigen Wochen keine deutsche Umsiedlerin geworden bin. Meine Papiere sind in Ordnung, wie auch jedermanns von der linken Weichselseite – irgendein Großvater oder Onkel bei der Wehrmacht. Für ein Dokument, das das Deutschtum nachweist, genügt schon ein Impfungszeugnis, das vor dem 8. Mai 1945 ausgestellt wurde. In West-Berlin gibt es

> ein Büro mit Wehrmacht-Karteien und nachdem die Authentizität der Dokumente nachgewiesen worden ist, bekommt man die Kategorie des Umsiedlers: Sozialhilfe, Wohnung und so Ähnliches.
>
> Während des Nachdenkens über mein Deutschtum, ist mir einer meiner entfernten Onkel in den Sinn gekommen, der eine kleine Fabrik in Łódź in der Wierzbowa-Straße hatte. Dann hatte er einen Sohn. Nach dem September '39 ist dieser Sohn ein SS-Mann geworden, sie sind weggefahren, um es sanft zu formulieren, weil es eine Flucht war, Anfang des Jahres 1945. Ein anderer Teil der Familie, nicht verwandt mit den Fabrikanten aus Łódź, ist '68 weggegangen. So könnte ich genauso gut Jüdin sein. […] Ich habe keine Lust eine Deutsche zu werden und zu erklären, dass ich deswegen so schlechtes Deutsch spreche, weil man mich bereits in der Kindheit auf den Straßen von Toruń verfolgt hat wegen Gebrauch der Sprache meiner Väter. (vgl. Gretkowska 1999: 8f)

Das Zitat stammt von Manuela Gretkowska, einer der populärsten und zugleich umstrittensten Frauengestalt der zeitgenössischen polnischen Literatur, und illustriert deutlich den besonderen Stellenwert der Belletristik im interkulturellen Diskurs. Die Stimme von Gretkowska entzieht sich jeglichem Pathos, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Objektivität, sie ist nicht zuletzt ironisch und stellt die Unantastbarkeit Identitäts-Begriffes auf die Probe. Damit schneidet Gretkowska nur ansatzweise und doch so trefflich die großen Probleme der deutsch-polnischen Koexistenz an. Es handelt sich hier um eine subjektive literarische Stimme, die aber zugleich als stellvertretend für die gesellschaftlich relevanten Diskussionen gedeutet werden kann. So wird der entscheidende Gegensatz zu einem wissenschaftlichen Diskurs auf den Punkt gebracht. Der repräsentative Charakter einer wissenschaftlichen Aussage besteht in ihrer nachgewiesenen Objektivität. Die Wissenschaft agiert (wünschenswerterweise) im Dienste historischer Wahrheiten, politischer Korrektheit und Sachlichkeit überall dort, wo sich die Belletristik die Freiheit nimmt, nach Bedarf und Gefühl aus der Wirklichkeit zu schöpfen, um sie sogleich in literarische Fiktion zu verwickeln, Gefühle zu regen und Gegebenheiten nach Lust und Laune zu schaffen. Dabei wird der Autor, auch wenn von jeglichem Zwang befreit, sehr oft zum scharfsinnigen Beobachter und Vermittler von allgemein gesellschaftlichen Entwicklungen und die Literatur zum äußerst sensiblen Messgerät menschlicher Stimmungen. So kann das literarische Schaffen nicht nur als Kontrast, sondern vielmehr als Ergänzung der wissenschaftlichen interkulturellen Forschung verstanden werden.

Interessant ist, dass gerade die polnische Literatur der letzten Jahre sich auf diese Art und Weise immer wieder mit der deutsch-polnischen Thematik und damit auch mit der gemeinsamen Vergangenheit beschäftigt hat. Damit wagt sie sich an Stoffe heran, die früher nur der Wissenschaft vorbehalten waren, bei denen mit Zahlen und Daten argumentiert und wo mit Autoritäten und ausgewogenen Äußerungen zur Verständigung der Polen mit den Deutschen beizutragen versucht wurde. Die polnische Literatur der Nachkriegszeit konnte dies zunächst nicht, später dann wollte sie sich (mit wenigen Ausnahmen) dieser Themen nicht anneh-

men. Aus heutiger Sicht scheint es eher eine Unmöglichkeit als ein Desinteresse gewesen zu sein. Es ist auch kein Zufall, dass SchriftstellerInnen, die sich hierzu zu Wort gemeldet haben, zu den namhaftesten und meist gelesenen der polnischen Literaturszene zählen und auch international erfolgreich wurden. Im Folgenden werden am Beispiel dreier ausgewählter Schriftsteller drei literarische Stimmen präsentiert, die auf unterschiedlichste Art und Weise einen Beitrag zum deutsch-polnischen Diskurs geleistet haben.

Paweł Huelle „Der Tisch"

Der 1957 geborene Paweł Huelle lebt in Gdańsk (Danzig) und schreibt über seine Heimatstadt. Dass Danzig ein besonderer Schauplatz der deutsch-polnischen Begegnungen war und damit zu einem der wichtigsten gemeinsamen Erinnerungsstätte avancierte, ist eine aus der Geschichte resultierende Gegebenheit. Dass aus der besonderen Konstellation sich auch eine literarisch prägnante Rolle Danzigs ergab, steht seit Günter Grass' Danziger Trilogie, Stefan Chwins „Hanemann"[1] und eben seit der literarischen Emanzipierung Paweł Huelles fest. Was die drei Literaten und ihr Schaffen verbindet, ist das deutsch-polnische Beisammensein, das den Danziger Raum konstituiert hat, seine Inter-, gar Multikulturalität, wie sie zu der Atmosphäre einer Hafenstadt dazugehört, die Weite des Meeres und schließlich das aus dem Krieg resultierende Verlustgefühl sowie die Schwermut und Sehnsucht nach all dem, was im engeren und weiteren Sinne zertrümmert worden ist.

Danzig und seine Gegend sind zum Symbol eines von der Geschichte belasteten Ortes gewachsen, man denke nur an Westerplatte, die Polnische Post oder an die Gustloff. Huelle jedoch zeichnet in seinen Werken keine der historisch relevanten Momente nach. Er zeigt „den Fall Danzig" vielmehr en miniature, durch das familiäre Leben seiner Einwohner, und entwickelt erst im Nachhinein ein breites gesellschaftliches Spektrum der literarischen Wahrnehmung. Die Perspektive seiner Erzähler ist meistens die eines Kindes, das die Welt der Erwachsenen zu durchdringen versucht, eines Menschen, der seine Beobachtungen in der Nachkriegszeit macht, um sie mit den Aussagen der früheren Generationen zu konfrontieren. Seine Erfassungen werden zusätzlich entscheidend von dem Bild der im Krieg zerstörten Stadt geprägt. Die städtischen Räumlichkeiten werden als Informationsquelle, Zeuge und Bebilderung des Erzählens herbeigerufen. Dabei bewegt sich das Geschehen selbst (zumindest auf den ersten Blick) in einem eher privaten Umfeld. So wird in der Novelle „Tisch" (vgl. Huelle 2007) auf knapp 25 Seiten tatsächlich die Geschichte eines Möbelstücks beschrieben, das eine nach Gdańsk umgesiedelte polnische Familie von einem Deutschen erwirbt, der selbst seine Heimatstadt Danzig verlassen muss und in das Nachkriegsdeutschland deportiert wird. An die-

[1] Es handelt sich um den ursprünglichen polnischen Titel des Romans von Stefan Chwin. „Hanemann" ist in der deutschen Übersetzung 1998 unter dem Titel „Tod in Danzig" im Rowohlt Verlag erschienen.

sem Tisch wird nicht nur zu Mittag gegessen, es wird auch zwischen den Eltern des Erzählers heftig gestritten, eben über den besagten Tisch. Es sei *ein deutscher Tisch*, so die verzweifelte Argumentation der Mutter, und ihr ginge es immer wieder schlecht, wenn sie darüber nachdenke, dass an dem Tisch irgendein Gestapomann nach seiner Arbeit gesessen und Aale gegessen habe… Der Vater versucht, den verallgemeinernden Vorstellungen seiner Ehefrau Einhalt zu gebieten, indem er über den vorigen Tischeigentümer erzählt, der *zwar auch ein Deutscher war,* aber ein Sozialdemokrat, der für seine politischen Anschauungen sogar drei Jahre im KZ Stutthof verbracht habe. Die Mutter kann sich auch damit nicht zufrieden geben, denn wenn er nicht „der böse Deutsche" gewesen sei, dann war es vielleicht sein Bruder – einen finde man ja am Ende immer. Damit wächst der Tisch zum Symbol der Befremdung, der deutsch-polnischen Spannungen – ein Gespenst, das lange Zeit nach dem Krieg immer noch spuken soll. Und selbst wenn der Tisch eines Tages der Wut und Verzweiflung seiner Besitzer zum Opfer fällt und zerstört wird, ist damit nur das Äußerliche des Problems beseitigt: Verdrängung anstatt Auseinandersetzung.

Dem Tisch widerfährt im Prinzip dasselbe Schicksal, wie es der interkulturell geprägten Stadt Danzig zuteil wurde. Huelle erzählt auch in dieser Novelle über das Zusammenprallen des alltäglichen Lebens mit den Wirren der großen Geschichte und über seine zerstörerische Macht. Die Perspektive eines Kindes verschafft dem Erzähler eine gewisse Distanz und Beobachtungsfreiheit. Es ist die Neugierde, die ihn bewegt, anstatt der eigenen guten oder schlechten Erfahrungen, die einen für diese oder jene Seite Partei ergreifen lassen. Huelle als Erzähler zieht sich zurück, lässt seine Helden sprechen, beschreibt statt zu urteilen, schafft Platz für gesellschaftlich relevante Diskussionen. Das kindliche Rezeptionsvermögen entblößt auch einige grundlegende psychische Mechanismen der Figuren. Wenn zum Beispiel die Mutter über die kollektive Schuld der Deutschen spricht und äußert, dass womöglich nur das Ausbleiben von Gewissensbissen diese vom Begehen eines kollektiven Selbstmordes abhielte, kommentiert das erzählerische Ich in kindlicher Gestalt: „Mama hatte panische Angst vor den Deutschen und nichts vermag sie von dieser Angst zu heilen." (Huelle 2007: 7) Paweł Huelle scheut keine schwierigen Themen, schreibt über Konfrontation mit Vorurteilen und Ängsten so wie sie die Menschen begleiten. Den geschichtspolitisch geprägten Maßstäben der polnisch-deutschen Beziehungen setzt Huelle, wie auch andere Danziger Autoren, das Paradigma einer ethnischen Identität entgegen. Diese Art von Identität wird vom geographisch-kulturellen Raum konstruiert und aufrechterhalten, in diesem Falle beispielhaft von dem interkulturellen Gdańsk, und kann zur Überwindung der Teilung in nationale Identitäten beitragen, damit auch zur Überwindung der spätestens 1945 begonnenen Spaltung einer *Danziger Identität* sowohl für die polnischen als auch für die deutschen Einwohner der Stadt. So sucht der Schriftsteller Huelle in seinen Büchern das deutsche mit dem polnischen Element stets in Einklang zu bringen, um so der Atmosphäre des alten Danzigs gerecht zu werden.

Olga Tokarczuk „Taghaus Nachthaus“

Es wäre nicht plausibel, zu behaupten, dass die deutsch-polnischen Konfrontationen im Laufe des 20. Jahrhunderts zum Hauptthema des 1998 erschienenen Buches der polnischen Autorin wurden, obwohl diese zum großen Teil den narrativen Faden des Romans bestimmen. Die Frage, wovon „Taghaus Nachthaus“ (Tokarczuk 2001) handelt, scheint überhaupt keine einfache zu sein. Tokarczuk beschreibt gewiss eine Landschaft mit Menschen, die diese ausfüllen oder es jemals gemacht haben, und doch ist es ein mehrdimensionaler Raum, den Tokarczuk mit Traumbildern, Legenden, Abschweifungen füllt und dessen Bild sie immer wieder frei entlang der Zeitachse der Erzählung verschiebt. Der Roman, dessen formale Struktur die fragmentarische Darstellung seiner Inhalte deutlich widerspiegelt, beginnt mit einer Art Einleitung, in der die erzählerische Wahrnehmungsweise angedeutet wird. Formulierungen, wie z. B.: „Die Welt ergibt sich mir, während ich sie betrachte, sie nähert und entfernt sich, so daß ich entweder alles auf einmal oder nur die kleinsten Einzelheiten sehen kann“, oder: „Selbst die Zeit ändert das, was ich sehe, nicht. Ich schaue, und weder erkenne ich etwas Neues noch vergesse ich etwas von dem, was ich gesehen habe.“ (Tokarczuk 2001: 7f.) Solche Beschreibungen erinnern an ein Kapitel in „Das europäische Alphabet“ des Österreichers Karl-Markus Gauß, das dem Phänomen der Heimat gewidmet wird. Gauß versucht, das Wesen der Heimat auf den Punkt zu bringen, indem er sie als etwas Kleines und doch zugleich etwas Kollektives sieht. Denn Heimat betreffe zwar einen kleinen Raum, aber dieser umfasse den Kontext eines gesamten Lebens. Heimat verbindet laut Gauß einen Ort, eine Landschaft mit den dort gesprochenen Sprachen und den dort lebenden Menschen, und obwohl sie unverändert zu sein scheint, unterliegt sie einem ständigen Wandel (vgl. Gauß 2008: 61-69). In Anlehnung an diese und viele weiteren Formulierungen Gauß’ ist man geneigt, die These aufzustellen, dass Olga Tokarczuks „Taghaus Nachthaus“ im Prinzip eine literarische Darstellung der Heimat ist, also eines Phänomens, das angeblich typisch deutsch sei. Nicht zufällig handelt es sich bei Tokarczuk um eine niederschlesische Gegend, die bis 1945 Heimat der Deutschen war, um dann auch eine polnische zu werden, denn die beiden Komponenten, deutsch und polnisch, werden sehr bewusst miteinander konfrontiert, jedoch nicht im Sinne eines Bruches, einer abrupten Wendung, sondern in einer Kontinuität, die so bezeichnend für den Heimatbegriff selbst ist. Die Natur stellt bei Tokarczuk eine Art Matrix für das zeitliche Geschehen dar. Es sind die Berge, die sich als das Beständige, als das von der Geschichte Unveränderte erwiesen haben, und der Raum, den die Menschen in der Zeit gestalten. So heißt es, die Deutschen, die viele Jahre nach dem Krieg ihre Heimat besuchen kommen, „all das zu sehen, was da gewesen war“ (Tokarczuk: 104), „machten Fotos von Plätzen, an denen nichts war“ (Tokarczuk: 102) oder „zeigten […] mit dem Finger die Häuser, die es nicht mehr gab“ (ebd.). Durch den Vorgang einer hybridisierten Wahrnehmung eines realen, gegenwärtig gegebenen Raumes mit dem vorgestellten, vergangenen Inhalt wird die Mehrdimensionalität

einer Heimat, die Parallelität ihrer ineinander existierenden Welten zum Ausdruck gebracht. Diese Verbindung von Natur und dem Geschehen wird explizit bei der sogenannten „Schatzsuche" deutlich. „Schätze" waren die in höchster Eile von den Deutschen in den Gärten vergrabenen, in Kellern oder Brunnen versteckten Kästen mit Geld, Porzellan oder anderen Wertgegenständen, die später von den eingesiedelten Polen zuerst vereinzelt und zufällig entdeckt und dann gezielt gesucht wurden. „Diese Schatzsuche", so Tokarczuk, „hatte etwas Schlafwandlerisches an sich, es war, als wollten die Suchenden in der Erde die Keime einer fremden, gefährlichen Pflanze aufspüren" (Tokarczuk: 263).

Olga Tokarczuk stellt sich auch der Vertreibungsthematik und nimmt in ihr Buch ihre Problematik auf: „Schließlich waren sie [die Deutschen – S. L.] an allem schuld, sie hatten den Krieg vom Zaun gebrochen, ihretwegen war die Welt zu Ende gegangen" (Tokarczuk: 255), denn die Polen „waren ja schließlich nicht aus eigener Schuld hier, es war nicht ihre Idee gewesen, ihre weiten Felder im Osten aufzugeben […]. Sie hatten nicht um diese fremden Steinhäuser gebeten" (ebd.). In einer chronologisch späteren Perspektive heißt es: „'Warum sollte jemand auf unser Haus Ansprüche erheben?', fragte ich Marta empört. Und sie antwortete: ‚Weil er es gebaut hat.'" (Tokarczuk: 103) Allerdings wird hier nicht mit Begrifflichkeiten, wie Recht und Ansprüchen jongliert. Die Kontrahenten werden durch ihre Darstellungsweise eher zu Schicksalsverbündeten, die mit dem Verlustgefühl umzugehen versuchen. Auch auf dieser Ebene versucht Tokarczuk die Schärfe der angeblichen Gegensätzlichkeit gegen eine Ähnlichkeit des Wesentlichen, gegen die bereits erwähnte Kontinuität auszutauschen: „Manchmal überkam es sie einfach, dann gingen sie mit schwankenden Schritten ins Haus, rissen diese deutschen Heiligenbilder von den Wänden und warfen sie hinter die Schränke, dass das Glas brach. Sie hängten die eigenen Bilder an die Nägel, ganz ähnliche, vielleicht sogar dieselben Christusse und schmerzensreichen Gottesmütter mit blutendem Herzen." (Tokarczuk: 255) Dieses Verfahren kann als ein Ausweg aus der durch internationale Spannungen gefährdeten Thematik der Flucht- und Vertreibungs-Literatur aufgegriffen werden, die für sich den Heimatbegriff ohnehin sehr stark beanspruch, ihm dadurch eine deutlich einseitige Koloratur verleiht und folglich zum Nährstoff von Ängsten und Vorurteilen wird. Olga Tokarczuk hat in „Taghaus Nachthaus" die Heimat als eine Begegnungsplattform dargestellt, als etwas, was über die Zeit und Kultur hinweg verbindet, denn nur auf diese Weise ergibt es Einheit im Sinne einer Vielfalt. Zu einer so verstandenen Einheit gehört auch die Mehrsprachigkeit (in diesem konkreten Fall Zweisprachigkeit). Dabei wird die Sprache selbst als etwas Konstruierendes und ein Konstrukt zugleich reflektiert: „Wer war dieser Mensch, der über Nacht deutsche Ortsnamen zu polnischen gemacht hatte? […] Er benannte alles von Grund auf neu, er schuf diese gebirgige unebene Welt. Aus dem Vogelsberg machte er Nierode, Gotschenberg taufte er patriotisch in Polska Gora (Polenberg) um […]. Weshalb Kirchberg zu Cerekwica und Pfeifferberg zu Swistak gemacht wurde, werden wir nie erraten. Dabei schaffen Worte und Dinge doch einen symbiotischen Raum wie Birken und Pilze."

(Tokarczuk: 192) So konnten zwar die zurückgelassenen deutschen Bücher „niemanden mehr überzeugen, denn die Welt war zu einer anderen Sprache übergegangen“ (Tokarczuk: 262), dennoch ist das Vermächtnis einer in der Vergangenheit zurückgelassenen Sprache von enormer Bedeutung für das Heimatkonstrukt bei Tokarczuk.

Insgesamt ist „Taghaus Nachthaus“ eine melancholische Reise in die Mehrschichtigkeit des eigenen Daseins, das wiederum von einem Ort mit seiner Vergangenheit geprägt wird. Damit wird eine vorgestellte Teilung in das Eigene und Fremde durch die Aufnahme aller beider in uns aufgehoben.

Andrzej Stasiuk „Dojczland“

Es ist nicht allzu schwer zu erraten, dass unter der *Dojczland* Formulierung Deutschland zu verstehen ist. Das Wort Deutschland darf allerdings laut dem Wörterbuch ins Polnische nur mit *Niemcy* übersetzt werden. *Dojczland* dagegen ist kein äquivalenter Begriff und bezeichnet *ein* Deutschland, so wie ein Pole es mit seinem erlernten Verständnis für Laute aufnehmen und es folgend schriftlich festhalten würde. *Dojczland* ist also Deutschland aus der polnischen, slawischen Perspektive des Erzählers. Diese Perspektive ist eine Art Linse, durch die der Autor das westliche Nachbarland rezipiert.

Der Erzähler Stasiuk, der sich selbst als „wandernder Gastarbeiter“ (Stasiuk 2008: 26) bezeichnet, sammelt in dem Buch Reflexionen und Beobachtungen, die er während seiner über zwanzig Jahre hinweg quer durch Deutschland unternommenen Reisen als ausländischer Schriftsteller gemacht hat. Seine Konfrontation mit dem Land und seinen Einwohnern ist die eines 1960 geborenen Polen, der mit den Erzählungen über die Gräuel des zweiten Weltkrieges aufgewachsen ist und der gleichzeitig den Fall des eisernen Vorhangs und die danach folgende Konsolidierung Europas miterlebt hat. So ist „Dojczland“ nicht nur ein sehr subjektives, sondern oft zwiespältiges Bild des Nachbarlandes, in dem sich Faszination mit Zurückhaltung, Interesse mit Ängsten vermischt. „Die Mehrheit wird mir das übelnehmen, aber ich bleibe dabei. Deutschland, das ist Amerika auf etwas langsameren Touren. Amerikaner, die ihren Luther hatten und sich deshalb nicht einbilden, sie wären gestern auf die Welt gekommen. Amerikaner, die ihren Hitler hatten und deshalb nicht mehr so naßforsch sind.“ (Stasiuk: 44) Zugleich ist das Buch aber auch ein nach innen gerichteter Reisebericht, der auf die Gefühls- und Gedankenwelt des reisenden Erzählers Bezug nimmt, sich mit ihnen auseinandersetzt. „Machen wir uns da nichts vor. Das ist immerhin ein Trauma. Es betrifft Spargelzuchtspezialisten und Schriftsteller gleichermaßen. Man kann nicht einfach mal locker nach Deutschland fahren. So wie zum Beispiel nach Monaco, Portugal oder nach Ungarn. Nach Deutschland fahren, das ist Psychoanalyse.“ (Stasiuk: 25)

Das kleine Büchlein des polnischen Autors hat für große Aufregung gesorgt, denn es beinhaltet fast keine Seite, auf der der Leser nicht wenigstens mit einer

klischeehaften Formulierung konfrontiert wird, z. B.: „Jetzt versuche ich mich zu erinnern, ob Frankfurt Flughafen der erste Flughafen im Leben war, auf dem ich gelandet bin […]. Vermutlich ja. Ich muß vor Angst gestorben sein. Ungefähr so, wie der Durchschnittsdeutsche stirbt, wenn er mit seinem teuren Auto nach Polen fährt." (Stasiuk: 33) Doch insgesamt machen die vielen von Stasiuk aufgegriffenen Stereotype ein viel größeres zunichte, nämlich, dass das deutsch-polnische Verhältnis längst von problematischer Vergangenheit befreit im Sinne des Euroenthusiasmus keiner Diskussion mehr bedürftig ist.

Es wird dem Autor vorgeworfen, dass er mit den bereits bekannten Klischees arbeitet, sie wiederholt. Es stimmt insofern, als dass der Autor sie nicht verschweigt („dieser Bericht ist voller Vorurteile, und ich habe nicht vor, das zu verbergen" (Stasiuk: 39)), allerdings versucht er auch diese in einem komplexen Zusammenhang zu zeigen, sucht nach ihren Ursprüngen und zieht eine deutliche Linie zwischen den Stereotypen auf der einen und den Komplexen und Ängsten auf der anderen Seite, die im Kausalzusammenhang zueinander stehen. Ein Beispiel dafür: „Deutsche eigneten sich nicht für eine Freundschaft. Meine Freunde bezogen deutsche Sozialhilfe, aber in ihren Erzählungen kamen die Deutschen nicht als Menschen vor. Höchstens als Arbeitgeber, Polizisten oder Beamte. Und aus diesen Erzählungen ging hervor, daß Deutschland ein viel angenehmeres Land wäre, wenn es dort keine Deutschen gäbe. Wenn nur die Gastarbeiter und Emigranten dortblieben. Die Deutschen sollten irgendwo wegfahren und sich darauf beschränken, Geld zu schicken." (Stasiuk: 27) Bei dieser Art von Beobachtungen vollzieht sich zugleich ein Prozess der Selbstdefinierung. *Dojczland* fungiert hier als das Fremde im Sinne der Definition Georg Simmels, also als eine „Synthese von Nähe und Ferne, die die formale Position des Fremden ausmacht" (Simmel 1999: 766), durch die auf das Eigene, Vertraute objektiv, weil aus Distanz geschlossen werden kann. Stasiuk reflektiert während seiner „deutschen Einsamkeit" über sich selbst und seine Landesleute. Auch dabei fehlt es ihm nicht an Blickschärfe und Selbstironie. Der Erzähler stellt sich als Pole stellvertretend den stereotypischen Vorstellungen von seiner Nation (Homophobe, Autodiebe, Alkoholiker, Antisemiten usw.), versucht sie durch Ironie zu neutralisieren, fordert sie nicht selten selbst heraus: „Jürgen […] fragte, wie es um den polnischen Fußball stehe, und ich antwortete ihm, dass wir jetzt einen polnischen Papst haben und nicht mehr im Fußball gewinnen müssen." (Stasiuk: 59) Die Konfrontation mit der Fremde läuft auf die Bestimmung des Eigenen, Vertrauten hinaus. Und diese Aufgabe scheint für Stasiuk das Wesentliche seiner Überlegungen auszumachen. „Wer bin ich?" – diese grundlegende Frage nach seinem Polentum wird mit allem Ernst von Stasiuk auch explizit gestellt. „Was ist meine deutsche Reise anderes als die Wanderung von Hans im Glück auf der Suche nach der Weisheit?" (Stasiuk: 65), fragt der Autor sich selbst.

So scheint die Konfrontation mit all den Klischees und Stereotypen, die nicht selten ad absurdum geführt werden, eine einzige, sehr ehrliche (Auto-) Psychoanalyse des Erzählers zu sein, um mit den eigenen Vorurteilen und Ängsten, die so

repräsentativ für das Verhältnis der Polen gegenüber den Deutschen sind, fertig zu werden. Und das Schreiben, das Benennen des bisher nur Gedachten bedeutet, sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden und sich diesen auch zu stellen. „Ich mußte Distanz zu den sowjetischen und polnischen Kriegsfilmen gewinnen. Mußte meine Kindheit aufgeben. Mußte auf all diese schönen Flüche verzichten: ‚Hände hoch, raus, polnische Schweine!', die wir als Siebenjährige auf dem Hof benutzten und uns damit die Grundlagen der deutschen Sprache aneigneten." (Stasiuk: 27) Stasiuk spricht in dieser Hinsicht von Reflexen, die unsere Reaktionen unbewusst und doch so sicher hervorrufen. Zu solchen polnischen Reflexen gehört das Bild eines bösen Deutschen, mal im Umhang eines Kreuzritters, mal in der SS-Uniform auf alle anderen Deutsche zwangsläufig projiziert wird. Diese Reflexe werden wiederum von den nicht bewältigten Ängsten und Komplexen eines potentiellen Opfers aufrechterhalten. Andrzej Stasiuk hat selbst auf einer seiner Lesungen[2] gesagt, „Dojczland" sei vor allem eine höchst selbstironische Beschreibung der polnischen, aber auch teilweise der deutschen Komplexe, es sei eine Erzählung darüber, wie das Polentum auf das Deutschtum reagiert, und auch über einen gewissen Bruch zwischen dem Osten und dem Westen. Auf die Frage nach dem Stellenwert der Stereotype in seinem Buch, antwortete der Schriftsteller, dass er in seinem Buch durch das Zeigen und die Bewusstmachung der Stereotype diese relativieren, anzweifeln und nicht zuletzt auslachen wollte: „Dojczland" als Produkt einer Katharsis sowohl für den Autor selbst als auch für seine Leser.

„Dojczland" ist zweifelsohne eine sehr mutige Stimme im deutsch-polnischen Diskurs, die mit ihrem für viele ungemütlichen und doch unüberhörbaren Klang daran erinnert, dass erst eine Auseinandersetzung mit den immer noch in den Köpfen präsenten Ängsten und Vorurteilen eine geeignete Ausgangsbasis zum gegenseitigen Verständnis, einer positiven Interaktion sein kann, während das Verschweigen der bereits vorhandenen Probleme sie nicht nur konserviert, sondern auch zusätzlich verstärkt.

Anstelle einer Zusammenfassung

Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk und Paweł Huelle sind mit ihren Interessenkreisen und ihrer sprachlichen Gestaltung tragende Vertreter der zeitgenössischen polnischen Literatur, und gerade weil sie sich jeweils einer ganz anderen Art literarischer Stilistik bedienen und ihre Erzählwelten unabhängig voneinander existieren, wirkt das vorhandene gemeinsame Interesse für die Thematisierung des deutsch-polnischen Sujets in der Literatur umso interessanter. Dabei sind es nur drei der zahlreichen Stimmen, die hier annäherungsweise vorgestellt wurden. Insgesamt ist im Polen der letzten Jahre eine steigende Tendenz aufzuweisen, sich allmählich auch auf literarischer Ebene mit der jüngsten Vergangenheit des polnischen Staates

[2] Hier beziehe ich mich auf die Lesung und das darauf folgende Gespräch mit dem Autor, das am 11.09.2009 in Budapest stattgefunden hat.

und viel mehr noch der polnischen Gesellschaft zu beschäftigen. In derartigen Auseinandersetzungen ist ein internationaler, oft gesamteuropäischer Kontext nicht zu entbehren, und Deutschland gehört dabei zu den nächsten Partnern im Diskurs über das Vergangene mit Blick auf die gemeinsame interkulturelle Gegenwart und Zukunft. Diese Tatsache wird auch in literarischer Form immer deutlicher präsent. Es bietet sich durchaus die Möglichkeit einer komplexen wissenschaftlichen Untersuchung der Rolle der polnischen Literatur in der Vermittlung der deutsch-polnischen Thematik in Gegenwart und Geschichte.

Literaturangaben:

Chwin, Stefan (1998): *Tod in Danzig*. Reinbek: Rowohlt.

Gauß, Karl-Markus (2008): „Heimat/Ojczyzna“, in: *Europejski alfabet.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, S. 61-69.

Gretkowska, Manuela (1999): *My zdies' emigranty*. 3. Aufl.. Warszawa: W.A.B.

Huelle, Paweł (2007): „Stół”, in: *Opwiadania na czas przeprowadzki*. 2 Aufl. Kraków: Znak, S. 5-29.

Simmel, Georg (1999): „Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung“, in: Otthein Rammstedt (Hrsg.): *Georg Simmel. Gesamtausgabe*. Bd. 11. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Stasiuk, Andrzej (2008): *Dojczland*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Tokarczuk, Olga (2001): *Taghaus Nachthaus.* Stuttgart München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Grigol Robakidse, ein georgischer Schriftsteller im deutschen Exil – „zeitgemäß“ oder „unzeitgemäß“?

Nugescha Gagnidse

Grigol Robakidse (1880-1962) ist ein bedeutender georgischer Schriftsteller des 20. Jahrhunderts, dessen Werk eine erneute Würdigung verdient. Ihm ist es gelungen, die heimische georgische Literaturtradition mit asiatischen Mythen und den vorherrschenden philosophischen Strömungen in Westeuropa in einem gemeinsamen Kontext zu verbinden. Die literaturwissenschaftliche Forschung hat ihn bislang kaum zur Kenntnis genommen, wenn er auch neuerdings in Georgien wieder gelesen wird. Seit den achtziger Jahren wird Robakidse in seiner Heimat neu entdeckt. Es gibt jetzt Übersetzungen vieler seiner Werke ins Georgische.

Obwohl das Werk von Robakidse lange Zeit in Georgien und in der ehemaligen Sowjetunion verboten war, waren seine Romane und Erzählungen in Deutschland in den dreißiger und vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts beliebt, als er dort in der Emigration lebte und auf Deutsch schrieb. Aber in der Literaturkritik ist er noch nicht etabliert. In Deutschland, wo er sehr erfolgreich war, ist er vergessen; nicht zuletzt wegen seiner politischen Nähe zum Nationalsozialismus, die es gar nicht erst zur Frage nach dem Rang dieses Dichters kommen ließ.

Zunächst soll Robakidse mit einigen biographischen Angaben vorgestellt werden. Er wurde 1880 im Dorf Swiri (Westgeorgien) in der Familie eines Psalmlesers geboren. Zuerst besuchte er eine kirchliche Schule, dann ein Seminar in Kutaissi. 1901 studierte er Jura an der Universität Tartu. 1902-1906 folgte sein Studium an der Leipziger Universität. Im Jahre 1907 hörte er Vorlesungen an verschiedenen Universitäten in Frankreich. 1908 kehrte Robakidse nach Georgien zurück und veröffentlichte seine ersten Werke. Zu dieser Zeit war er einer der Begründer der

modernen literarischen Gruppierungen in Georgien (der Symbolisten „Blaue Hörner", der Union georgischer Schriftsteller); auch als Mitherausgeber der Tageszeitung *Sakartvelo* (dt. *Georgien*) betätigte er sich. Zugleich war er lebenslang politisch aktiv, und als Sekretär der georgischen Regierungsdelegation nahm er 1919 an der Friedenskonferenz zur Beendigung des Ersten Weltkriegs in Paris teil. Sein Engagement in der Befreiungsbewegung gegen die Sowjetherrschaft zwang ihn schließlich in die Emigration. 1931 ging Robakidse nach Deutschland, von 1945 bis zu seinem Tod 1962 lebte er in der Schweiz.

Robakidses Werke wurden auf Georgisch, Russisch, Deutsch, Tschechisch und Französisch veröffentlicht. Einige seiner Werke übersetzte der Autor selbst aus dem Georgischen ins Deutsche, die meisten aber schrieb er auf Deutsch, denn seit seinem Studium in Leipzig war ihm die Sprache ganz vertraut geworden. Folgende Werke erschienen im Eugen Diederichs Verlag in Jena und im Insel-Verlag Leipzig:

Das Schlangenhemd: ein Roman des georgischen Volkes. Vorwort Stefan Zweig 1928.
Megi - ein georgisches Mädchen 1932; 1943.
Kaukasische Novellen 1932 (als einziges Werk neu aufgelegt bei Suhrkamp 1979).
Die gemordete Seele: Roman 1933; 1937.
Der Ruf der Göttin 1934; ca. 1940.
Dämon und Mythos 1935.
Die Hüter des Grals: Roman 1937.
Adolf Hitler, von einem fremden Dichter gesehen 1939; 1941; 1942; 1942.
Mussolini, der Sonnengezeichnete. 1941; 1942.
Mussolini: Visionen auf Capri. 1942.

Eine erneute Auseinandersetzung mit Robakidse bedingt, sein Leben und Werk mit dem kritischen Blick von heute gründlich zu untersuchen, die Rezeption seiner Werke in Deutschland zu erforschen und im Kontext des literarischen Umfelds zu beleuchten, vor allem im Zusammenhang der philosophisch-literarischen Strömungen in Europa. Bei seinem langen Auslandsaufenthalt kam Robakidse mit den am Anfang des 20. Jahrhunderts in Mitteleuropa herrschenden literarisch-ästhetischen und philosophischen Strömungen in Kontakt, die sogleich für sein Schaffen sehr wichtig wurden. Aber sein Hauptthema war immer Georgien, seine Vergangenheit und seine Zukunft. Er war überzeugt, dass die Kultur umso individueller ist, je universaler sie ist (Robakidse 1996: 32).

Anfang des 20. Jahrhunderts und im Ersten Weltkrieg herrschte in Europa ein weit verbreitetes Gefühl der Einsamkeit und Heimatlosigkeit in einer für die Menschen häufig destruktiven Industriegesellschaft, die sie mit elenden Lebensbedingungen bedrohte. So kam Hannah Arendt zu der Einsicht: „Was moderne Menschen so leicht in die totalitären Bewegungen jagt und sie so gut vorbereitet für die totalitäre Herrschaft, ist die allenthalben zunehmende Verlassenheit" (Arendt 2003: 978). Die Gefühle der Entfremdung und der Verlassenheit, überhaupt in einer zerbrochenen Welt zu leben, trieben viele Menschen auf der verzweifelten Suche

nach Halt durch eine Gemeinschaft in die Arme der totalitären Bewegung. Und solch ein Heimatloser und Einsamer – Grigol Robakidse – suchte seine zweite Heimat im Dritten Reich, als große deutsche Schriftsteller ihrerseits bald in die Emigration flüchten mussten. Den weit verzweigten und tiefen Wurzeln dieser Suche möchte ich in meiner Arbeit nachgehen.

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang seine Bekanntschaft mit Stefan Zweig, der zum *Schlangenhemd* 1928 das Vorwort schrieb. Zehn Jahre später musste auch Zweig seine Heimat verlassen und ins Exil gehen. Schwärmerisch waren sie beide veranlagt, und so mag ihre Begeisterungsfähigkeit für die gelungene Ausdrucksform das verbindende Band gewesen sein. Im Vorwort zu *Das Schlangenhemd* betonte Stefan Zweig die betörende Wirkung der Lektüre:

> Jedes Blatt hat brennende, balladische Momente einer ganz fremdartigen Schönheit, und obwohl das Gefühl nicht deutlich zu unterscheiden vermag, wem es eigentlich diesen exotischen, wie Rosenöl und Haschisch betäubenden Duft zu danken hat, dem Dichter Robakidse oder Georgien selbst, so gibt es sich dem Neuartigen gefangen. (Robakidse 1928)

Mit anderen Worten, Zweig konnte sich der Wirkung seiner sinnlich-ästhetischen Sprache, dieser Faszination durch das Lyrische, das auch von Robakidses Prosawerk ausgeht, nicht entziehen. Umso deutlicher scheint es auf in den großartigen Gedichten, die Robakidse auf Georgisch schrieb und die leider noch nicht in Übersetzungen vorliegen.

Für georgische Forscher und Leser ist in Deutschland vorhandenes Material über Robakidse fast unbekannt. Um das Schaffen des kontroversen Autors zu bewerten, suchen wir seine Spuren überall – sowohl im Ausland, als auch in seiner Heimat. Für deutsche Leser können auch die Arbeiten eines deutsch schreibenden Schriftstellers aus Georgien interessant sein. Besonders dann, wenn im Mittelpunkt seines Schaffens Themen stehen wie z. B. die georgische Geschichte und asiatische Mythen, das Weltbild Georgiens, die Parallelen in Geschichte und Wesensart der Deutschen und Georgier, Sozialismus und Nationalsozialismus und wenn er Porträts der Führergestalten Hitler, Musolini und Stalin zeichnet.

Die Frage drängt sich auf, warum das Werk von Robakidse in seiner sowie in unserer Gegenwart sowohl in Georgien als auch in Deutschland „unzeitgemäß" und zugleich „zeitgemäß" ist. Überlegungen zu Nietzsche führen hier weiter.

Robakidses ganzes Schaffen wurde nicht nur von der georgischen Mythologie, sondern auch von modernen philosophisch-literarischen Ansichten geprägt, darunter besonders dem Nietzscheanismus, und hier steht die Idee der ewigen Wiederkunft des Gleichen im Vordergrund. Nietzsche hatte mit seiner Lehre nachweislich eine besondere Bedeutung für Robakidse, der sich sein Leben lang auf ihn bezog.

Der Begriff des „Zeitgemäßen" erhält in Nietzsches Lehre eine besondere Bedeutung und wird zum Ziel seiner vehementen Kulturkritik als Kritik an der bestehenden Humanität. Diese Kritik Nietzsches umfasst alle Bereiche des Lebens und

der Kunst, der Philosophie und des Mythos, der Literatur und der Politik. So sind, nach Löwith, die „Unzeitgemäßen Betrachtungen" „eine Diagnose der Zeit und ein Versuch, aus dem Zerfall des Bestehenden einen Ausweg zu finden." (Löwith 1978: 492) Sie sind „unzeitgemäß", weil es eine „die Zeit überhaupt übersteigende Lehre von der Zeit und vom Sein" (Nietzsche: *Der Fall Wagner* (1980: Bd. 6, 11)) ist. Nietzsche versuchte sein ganzes Leben lang, „seine Zeit in sich zu überwinden, zeitlos zu werden" (ebd.). Nicht zufällig ist solches Streben auch für den georgischen Dichter charakteristisch. Obwohl Nietzsche seine gegen seine Zeit gerichteten Betrachtungen „unzeitgemäß" nannte und auf radikale Umwälzungen des Bestehenden drängte, empfand er in den „Unzeitgemäßen Betrachtungen" trotzdem sein „Unzeitgemäßes" noch als zu „zeitgemäß".

Die scharfe Kritik Robakidses am Marxistischen Sozialismus, dem totalitären System in der Sowjetunion (was er für „zeitgemäß" hielt) war für das sozialistische Georgien und besonders für die sowjetische Realität ganz „unzeitgemäß". Die Analyse der Strukturen von Sozialismus und Kommunismus in seinem Werk wurde allmählich bekannt und gewann großen Einfluss. In *Die gemordete Seele* finden wir zum Beispiel Porträts der größten Politiker dieser Zeit, unter ihnen Stalin. Robakidses Einschätzung des sozialistischen Regimes scheint aus der heutigen Perspektive absolut „zeitgemäß". Aber es ist die Frage, wie er Nationalsozialismus und Faschismus verstand und weshalb er sich begeistert der totalitären Bewegung in Deutschland anschloss, wenn er das gleichfalls totalitäre sozialistische Regime hasste. Warum passten seine Werke in die nationalsozialistische Ideologie? Warum interessierten sich die Verleger für sie und veröffentlichten sie mehrmals? Wenn man heute über diese Probleme diskutiert, muss man unbedingt die Heimatlosigkeit dieses Schriftstellers im Exil berücksichtigen, der auch in der Ferne im Mythos zu Hause war.

In der weiteren Erforschung des Werks von Robakidse im Vergleich zu Nietzsche sehe ich eine lohnende und interessante Aufgabe, weil sich beide gegenseitig erhellen. Besonders zu untersuchen ist, wie Robakidse Nietzsches Idee der ewigen Wiederkehr verarbeitet, wie er seine Vorstellungen von antiker und moderner Kunst, Mythologie und Romantik, Dekadenz und Nihilismus, „Erlösungsproblem" und „Übermensch" sich anverwandelt. Allerdings ist gerade das Schaffen von Robakidse nicht nur Ausdruck der Ideen des 20. Jahrhunderts, es muss auch im Kontext der politischen und sozio-ökonomischen Lage in beiden Ländern, Georgien und Deutschland (bzw. Sowjetunion und Drittes Reich), betrachtet werden.

Grigol Robakidse war schon als junger Mann begeistert von Nietzsches Werk. Die philosophisch-ästhetischen und literarischen Ansichten von Nietzsche standen in seinen Vorlesungen vor der Emigration aus Georgien immer im Vordergrund.

> Schüchtern wagte ich mich an Nietzsche heran: etwas zog mich an, aber gleichzeitig hielt mich etwas zurück. Die Idee des Uebermenschen schien mir nicht besonders stark, soweit sie in „Zarathustra" aufgerollt ist. Dafür aber war ich von dem dionysischen Phänomen („Geburt der Tragödie") gefesselt. Noch mehr aber von der Idee

> der ewigen Wiederkunft. Darin lag für mich wirklich etwas Dämonisches. Diese Idee quälte mich lange. (Robakidse 1933: 5)

Wie bei Nietzsche ist auch bei Robakidse die Antike ein ideales Vorbild, wo die ewige Wiederkehr des Gleichen besonders bedeutungsvoll ist. Die ewige Wiederkunft des Gleichen mit ihren ethischen, kosmologischen und politischen Bedeutungen spielt daher eine wichtige Rolle im Schaffen von Robakidse; sie steht im Mittelpunkt seiner Romane *Schlangenhemd*, *Die gemordete Seele* und *Megi*. Wie wesentlich Nietzsches Einfluss auf das Schaffen von Robakidse ist, betonte er selbst: „Das Dionysische hat mich bezaubert – umso mehr auch die Idee der ewigen Wiederkunft", schrieb er in der autobiographischen Schrift *Mein Leben*. Aber er war gegen die zeitgenössischen Wissenschaftler, gegen ihre Erklärung dieser Idee. Robakidse war lange auf der Suche nach dem Wesen der ewigen Wiederkunft, bis ihm im Jahre 1916 eine plötzliche Eingebung kam. Damals war der Schriftsteller im Iran, und zu dieser Zeit war der Einfluss dieses Landes und des *Gilgamesch* auf ihn riesig.

> In Hamadan, der alten Stadt der Midier [Meder] Ekbatana, ergriff mich plötzlich ein Bild: alles, was geschieht, geschieht so, als ob es schon geschehen wäre. Wieder die Idee der ewigen Wiederkehr. Aber diesmal empfand ich diese Wiederkunft anders. Nicht die ewige Wiederkehr des Einzelnen zu sich selbst, wie bei Nietzsche, sondern die Wiederkehr des Einzelnen zu sich selbst im Einzelnen –, so schien es mir. Ich versichere dem Leser, daß es sich hier nicht um eine „Umwortung aller Worte" handelt. Hier ist etwas ganz anderes. Diese Idee fand später greifbare Bilder in meinem Roman „Das Schlangenhemd". (Robakidse 1933: 6)

Die Idee der ewigen Wiederkunft des Gleichen ist eine Hauptidee bei Nietzsche, die ihren Höhepunkt in der Schlussszene von *Zarathustra* erreicht. Diese Idee ist schwer zu verstehen und hat ganz verschiedene Interpretationen erfahren. Im Nachwort einer georgischen Übersetzung des Romans *Also sprach Zarathustra* von Erekle Tatischwili formuliert der georgische Wissenschaftler Thamas Buatschidse seine Deutung dieses Gedankens von der ewigen Wiederkunft. Er behauptet, dass die Vergangenheit unendlich und ewig ist. Was in jedem Augenblick geschieht, ist schon mehrmals geschehen. Das bedeutet, dass die Vergangenheit und die Zukunft nicht gegeneinander stehen, wie es heute erscheint. Der Zeitlauf wird wie ein Kreis dargestellt. Alles wiederholt sich. Der Fortschritt ist gleichzeitig Rückschritt. Nach Nietzsche erleidet die Welt der Kräfte keine Verminderung, andernfalls wäre sie in der endlichen Zeit schwach geworden und zu Grunde gegangen.

> Die Welt der Kräfte erleidet keinen Stillstand: denn sonst wäre er erreicht worden, und die Uhr des Daseins stünde still. Die Welt der Kräfte kommt also nie in ein Gleichgewicht, sie hat nie einen Augenblick der Ruhe, ihre Kraft und ihre Bewegung sind gleich groß für jede Zeit. Welchen Zustand diese Welt auch nur erreichen kann,

> sie muß ihn erreichet haben und nicht einmal, sondern unzählige Male. (Nietzsche: *Nachgelassene Fragmente* (1980: Bd. 9, 498))

Damit trifft Thamas Buatschidse, wie ich meine, auch die Ansichten von Robakidse genau.

Ebenso wie *Zarathustra* von Nietzsche ist Das *Schlangenhemd* von Robakidse ein Werk der Verwandlungen, reich an archaischen Bildern, nicht ein Werk der Theoreme. Mit *Zarathustra* und *Schlangenhemd* wird eine Häutung durchlebt, ein Prozess, an dessen Ende Genesung und Gesundung stehen oder stehen sollen. Es bleibt der Gedanke der ewigen Wiederkunft in der Gestalt der Lehre übrig, weil er jetzt durchlebt wurde. Die Verwandlungskraft der Wiederkunft taugt nicht richtig zur Ethik, aber umso mehr zur Lehre und zur Politik, am besten der großen Politik. In der Zusammenschau von Nietzsches und Robakidses strategischen Begriffen kann die Wiederkunftslehre in der Unschuld des Werdens sublimiert werden, für die die ewige Wiederkunft ein Mittel ist. Das ateleologische Denken, das bei Nietzsche und Robakidse immer präsent gewesen ist, verschärft sich; bei beiden Denkern finden wir das Ende aller Teleologie.

Auch bei Robakidse kennt der Mythos keinen Zeitlauf und auch keine Vergangenheit, keine Gegenwart und keine Zukunft. Im Mythos sind die Ewigkeit und die Gegenwart ein und dieselbe, d. h., was im Mythos existiert, existiert auch hier und heute. Hier kreuzen sich der Mythos und die ewige Wiederkunft und stellen eine harmonische Synthese dar. Dabei erhält die Idee der ewigen Wiederkunft im Schaffen von Robakidse eine konkrete Gestalt. Er vereint außer der Antike auch die georgische, kaukasische und vorderasiatische Mythologie. Der aus dem Mythos bekannte Artschibald Mekesch bzw. Artschil Makaschwili ist der Großfürst Irubak Irubakidsede, und umgekehrt (*Das Schlangenhemd*). Megi und Medea sind ein und dieselbe (*Megi ein georgisches Mädchen*). Iwlite ist Dali (die Jagdgöttin in der georgischen Mythologie) und umgekehrt (*Dali*). Kavala ist eine Amazone. Die Amazone aber stellt Kavala dar.

In den Werken von Robakidse wiederholen sich nicht nur Gestalten, Naturbilder, Charaktere, Eigenschaften. Artschibald Mekesch, Wamech Laschch, Megi, Kavala, Iwlite haben die gleichen Merkmale wie mythische Gestalten.

Die Idee der ewigen Wiederkehr des Gleichen enthält bei Robakidse einen historischen und zugleich politischen Charakter, denn der Anfang des 20. Jahrhunderts war in Folge der Russischen Revolution eine der schwersten Perioden in der Geschichte Georgiens, als Georgien als sozialistische Republik etabliert wurde und Robakidse, wie andere Schriftsteller und Künstler auch, unter Verfolgungen zu leiden hatte. Deshalb emigrierte er und konnte nie mehr zurückkehren. Der Schriftsteller richtete seine Zukunftshoffnung auf eine goldene Epoche, die er in der Vergangenheit suchte. Deshalb wird diese Idee der ewigen Wiederkehr in seinen Romanen als Hoffnungsquelle dargestellt.

Im Jahre 1913 veröffentlichte Robakidse ein Mysterienspiel mit dem Titel *Maia*. Maia bezeichnet im vedischen Mythos die Eigenschaft der Heiligen – Meta-

morphose, Illusion, Vorstellung. Diese allegorisch eingesetzte Figur steht bei Robakidse in einem größeren Funktions- und Bedeutungszusammenhang, so dass er das in diesem Werk dominierende Hauptmotiv der Heiligenfigur später in *Londa* und *Das Schlangenhemd* variiert wiederholt. Die Idee der ewigen Wiederkehr und Maia, Glaube und Zweifel, Sentimentalismus und Hoffnung sind verschiedene Seiten des Problems.

Grigol Robakidse war einerseits überzeugt, dass die ewige Wiederkunft im realen Leben existiert. Andererseits wollte er sich wohl angesichts der schweren sozialpolitischen und geistigen Lage seiner Heimat durch Illusion und Vorstellung selbst beruhigen und auch anderen durch sein Streben nach Zeitlosigkeit zur Überwindung der Fesseln in der Gegenwart helfen. Beides verschränkt sich in seinem Schaffen. Daher gilt es, den Platz dieses „zeitgemäßen" sowie „unzeitgemäßen" Dichters in der Literaturgeschichte neu zu bestimmen.

Zum Schluss möchte ich zusammenfassend sagen, dass die Rolle von Robakidse in der georgischen Literatur sehr bedeutend ist. Er war ein Vermittler der europäischen philosophisch-ästhetischen und literarischen Ansichten in Georgien, wo er im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zu den Begründern der Moderne und des Avantgardismus gehörte und Gründungsmitglied des Schriftstellerverbands war. Er wirkte als Publizist, Journalist, Essayist und Schriftsteller, in dessen Werk man die Stimmung seiner Epoche ganz deutlich spüren kann. Für die deutschen Leser ist er ein fremder Dichter, der sie mit dem Geist, der inneren Welt der Georgier, ihren Werten und Neigungen bekannt macht. Indem er die georgische Kultur reflektiert, spiegeln sich auch die Probleme des Abendlandes. Dabei zeigt Robakidse Parallelen in Geschichte und Wesensart der Deutschen und Georgier in seinen Büchern auf und versucht uns eine besondere Schau der west-östlichen Synthese zu geben.

Literaturangaben

Arendt, Hannah (2003): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. 9. Aufl., München: Piper.

Bakradse, Akaki (1999): *Kardu anu Grigol Robakidsis Zchowreba da Gwazli*. Tbilissi.

Bertram, Ernst (1965): *Nietzsche – Versuch einer Myt*hologie. Bonn: Bouvier.

Chotiwari-Jünger, Steffi (1994): „Der georgische Schriftsteller Grigol Robakidse in Deutschland", in: *Mitteilungsblatt der Berliner Georgischen Gesellschaft* 29-31, S. 8-20.

Dies.: (1995): „Neue Dokumente zur Herausgabe des Romans *Das Schlangenhemd* von Grigol Robakidse", in: *Georgica* 18, S. 77-82.

Karmann, Rudolf (1962): „Grigol Robakidse", in: *Osteuropa: Zeitschrift für Gegenwartsfragen des Ostens* 9, S. 649-653.

Löwith, Karl (1978): *Von Hegel zu Nietzsche: Der revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts*. 7. Aufl., Hamburg: Meiner.

Nietzsche, Friedrich (1980): *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden* (KSA). Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin/New York: de Gruyter.

Ottmann, Henning (Hrsg.) (2000): *Nietzsche-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Robakidse, Grigol (1928): *Das Schlangenhemd: ein Roman des georgischen Volkes.* Mit einem Vorwort von Stefan Zweig. Jena: Eugen Diederichs.

Ders. (1933): „Mein Lebenslauf“, in: *Die literarische Welt* 25 (23. 6. 1933).

Ders. (1989): *Gwelis Perangi*. Tbilissi.

Ders. (1996): *tschemtwis Simartle kwelaperia*. Tbilissi.

Schillerrezeption in Thomas Manns Essay *Versuch über Schiller*

Maja Tcholadze

1955, im letzten Jahr seines Lebens, setzte sich Thomas Mann intensiv und wirkmächtig mit Schiller auseinander. Er schrieb einen umfangreichen, die Gattung sprengenden Essay mit dem Titel *Versuch über Schiller. Seinem Andenken zum 150. Todestage in Liebe gewidmet.* Daraus entnahm er den Text für seine Festrede bei der offiziellen Schillerfeier am 8. Mai 1955 in Stuttgart und wiederholte sie am 14. Mai im Weimarer Nationaltheater. Die Kommentare und Arbeitsmaterialien weisen darauf hin, dass Thomas Mann diesen gewaltigen Essay unter großen Schreibschwierigkeiten verfasst hat: „[…] ich kenne die Langsamkeit, mit der sich meine Gedanken für eine solche Arbeit entwickeln und mit der ich die kompositionellen Schwierigkeiten überwinde" (Mann 1995: 551-555). Hinzu kamen die politischen Schwierigkeiten im Kalten Krieg, wenn derselbe Text aus dem *Versuch über Schiller* in Ost und West vorgetragen werden sollte.

Friedrich Schiller gehört am wenigsten zu jenen Vorbildern, die Thomas Mann in verschiedenen Lebzeiten prägten. Er hat sich auf Schopenhauer, Nietzsche, Wagner, Goethe, Tolstoi berufen. Ihnen allen fühlte er sich verwandt und hat ihnen sowohl zahlreiche Essays als auch einen wichtigen Teil seines Werkes gewidmet. Über Schiller hat Thomas Mann nur zwei Essays geschrieben, einer davon war der *Versuch über Schiller*. Viele Jahre vorher, schon im Jahre 1905, hatte Mann die Novelle *Schwere Stunde* geschaffen, in der er sich mit Schiller identifizierte. Die sympathische Beziehung zum großen „sentimentalischen" Aufklärer Schiller, also nicht dem „naiven" Goethe, hatte in ihrer ersten Form den Umriss einer Parodie. Für Thomas Manns Schiller-Bild spielen die Schiller-Goethe-Antithese in *Goethe*

und Tolstoi (1925) und später Goethes Schiller-Reflexionen in *Lotte in Weimar* eine große Rolle.

Bereits der Titel des Essays „Versuch“ meint, dass der Autor nur einen unvollendeten Versuch, einen Abriss macht. Im Vordergrund stand sicher das Bewusstsein der eigenen Unzulänglichkeit, dem die selbstgewisse Pose eines Mannes, der ein definitives Urteil abgibt, widerwärtig gewesen wäre. Zugleich konnte sich Thomas Mann darstellen, als ob er sich gegen kritische Einschätzungen des Publikums absichern wollte. Der Essay beweist aber keine versuchsweise Vorläufigkeit, sondern ist das Ergebnis einer ernsten, grundsätzlichen Arbeit mit gründlichen Studien, indem Thomas Mann neben vielen Quellen auch Forschungsergebnisse heranzog. Wie bekannt, arbeitete er mit der Ausgabe *Schillers Sämtliche Werke*, 12 Bände, Leipzig 1910-1912 (Tempel-Klassiker). Er konsultierte u. a. verschiedene Ausgaben von Schillers dramaturgischen Arbeiten, den Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller sowie Goethes Gespräche mit Eckermann.

Zu Thomas Manns letztem Essay äußert sich Koopmann in sehr kritischer Weise und meint, dass hier nichts Originäres sei, dass der Autor vielmehr auf seine früher verwendeten Schiller-Materialien zurückgreife.

> Nur der immensen Assoziationsfähigkeit Thomas Manns ist es wohl zu verdanken, daß die heterogenen Materialien schließlich zu einer Einheit zusammenwuchsen, aber das Pathos indiziert verräterisch, wo der Boden trügerisch war. Wenn es Thomas Mann damit auch gelang, sich den Anschein eines kompetenten Schiller-Kenners zu geben, so sind die Verschleierungen aber doch durchsichtig genug, um erkennen zu lassen, daß der Essay alles andere war, nur nicht originär – aber originär wirken sollte.[…] der Kenner stand über der Sache und kommentierte das, was er gerade kompiliert hatte. (Koopmann 1999: Bd. 12, 117)

In der gewaltigen 41-seitigen Zusammenfassung erzählt Thomas Mann von Schillers Leben und Werk im Duktus des epischen Vortrags, in leichtem Ton, scheinbar naiv. Thomas Mann stellt dem Leser seine eigene Gedanken und Ideen vom ganzen Werk vor, wie sie sich nach der Auseinandersetzung mit Schiller herauskristallisiert haben. Sein Erzählen ist interessant wie immer, reich an wichtigen Ereignissen, aber auch mit einem übersteigerten Pathos beladen. Denn Schiller gehörte immer die Liebe des Volkes. Für den Schriftsteller Thomas Mann ist es nicht einfach, über die Genialität des Dichters zu reden, der selbst „Apotheose und Geist der Kunst“ war. So wendet er sich der hyperbolischen Sprache zu, der ganz großen Geste, dem Pathos.

Thomas Mann untersucht mit philologischer Akribie das ganze Werk von Friedrich Schiller, seine Gedichte, Dramen, Prosaschriften, vollendete und unvollendete Pläne. Er spricht mit Begeisterung über die ungeheure Popularität des Dichters, was fast im Augenblick des Erscheinens seiner Werke ins Auge fiel. Thomas Mann entzückt Schillers Kraft, die Kraft seines Wortes, die nach dem Ersten Weltkrieg das bürgerliche, äußerst konservativ gestimmte Münchener Publikum „in eine Art von revolutionärer Rage“ versetzt hatte durch den Atem der

Kabale und Liebe in München, als die Räterepublik gerade gefallen war. „Es wurde zum Schiller-Publikum, wie noch ein jedes es geworden ist vor seinen Stücken" – so der begeisterte Thomas Mann. Diese Anziehungskraft, die Stärke der Worte Schillers, begeistern den intellektuellen Dichter.

Schiller gibt dem Essay *Versuch über Schiller* einen anderen Klang, selbst Thomas Manns Erzählen wird dynamischer und rhythmischer durch ihn. Der Autor beginnt mit dem frühesten Werk, *Die Räuber*. Mann versucht wie Schiller selbst, „generös, hochfliegend, flammend, empor reißend", zuerst über die drei gewaltigen Erstlinge zu reden, *Die Räuber, Fiesco, Kabale und Liebe*, und dann folgen die weiteren wichtigen Werke, die Thomas Mann sympathisch findet: *Wallenstein, Die Jungfrau von Orleans, Die Braut von Messina* und *Wilhelm Tell*.

Die Jungfrau von Orleans nennt Thomas Mann Schillers „Wort-Oper". Dass die Oper allgemein für Schiller von großer Bedeutung war, bezeugt einer seiner Briefe an Goethe:

> Ich hatte immer ein gewisses Vertrauen zur Oper, daß aus ihr wie aus den Chören des alten Bacchusfestes das Trauerspiel in einer edlern Gestalt sich loswickeln sollte. In der Oper erläßt man wirklich jene servile Naturnachahmung, und obgleich nur unter dem Namen von Indulgenz, könnte sich auf diesem Wege das Ideale auf das Theater stehlen. (Mann 1955: Bd. 10, 763)

Thomas Mann nennt dieses Stück „edelmütig", „wunderherrlich". Schillers Wortklang, seine Art, bei Akt- oder Szenenschlüssen seine Jamben zu reimen, ergibt mehr Reimmusik als je zuvor. Hier werden alle Register der Sprache gezogen. Der Blankvers bildet nur noch den Grund eines poetischen Klangbildes, worin alle Rhythmen in Bewegung gesetzt werden. Wolfgang Kayser nennt die Musikbegleitung im Stück „plötzlich". Besonders auffallend ist es hier, dass an manchen Stellen nicht mehr Blankverse gesprochen werden, sondern gereimte Verse, strophische Gebilde, doch – wie Kayser feststellt – wird diese Innovation nicht weiter entwickelt: „Die Verskunst des späten Schiller deutet dann mögliche Wege an, die er selbst nicht mehr zu Ende gehen konnte" (Kayser 1991: 105). *Die Jungfrau von Orleans* ist ein Beispiel einer klassisch gehaltenen Romantik, einer romantisierenden Klassik, etwas völlig Einmaliges und an die Persönlichkeit Gebundenes, was Goethe sehr gefiel. „Es was Schillers schönstes", so Goethe.

Anfang des 19. Jahrhunderts schrieb Schiller mit 42 Jahren sein griechisches Stück *Die Braut von Messina*. Es war ein kühnes, mühsames, schönes Experiment mit seiner Wiedereinführung des antiken Chores. Thomas Manns Einschätzung nach ist Schiller dieses besser als Goethe in seiner *Iphigenie auf Tauris* gelungen. Hier zeigt der Autor etwas völlig Neues, eine neue Konzeption der Tragödie, fast eine neue Dramaturgie. Schiller hat in einer Vorrede des Werkes den Gebrauch des Chores verteidigt und eigene Hinweise für die Inszenierung gegeben. Der Chor hat im Drama eine doppelte Funktion: zum einen als Parteigänger und zum anderen als der ideale Zuschauer. „Sein Vorbild […] ist einmal die antike Tragödie. In die-

sem Jahre 1802-03 steht er unter dem Eindruck von Stolbergs Aischylos-Übersetzungen. Der Wechsel der griechischen Chorlieder war ihm auch durch Humboldt bekannt", betont Kayser (ebd.). Es ergeben sich drei Sprachschichten: Die Hauptfiguren sprechen fast immer im Blankvers, der Chor spricht in wechselnden Versmaßen, in wilden und in lyrischen kunstvoll gebauten Versen. Schillers Plan war eine offensichtliche Annäherung an die Oper. „Er [Schiller] denkt bei den lyrischen Intermezzi des betrachtenden Chors an Rezitation mit Musikbegleitung, an eine Art Sprechgangs, wie wir ihn etwa aus den Passionen Bachs kennen" (ebd.: 106). Zwar war Schiller in diesem Drama auf einem überraschend neuen Wege, das Drama nicht mehr vom Geschehen, von der Situation her, sondern vom Verse aus zu konzipieren, aber dieses Bemühen des späten Schiller um den Vers blieb ohne Nachfolge.

Das nächste Meisterwerk von Schiller, dem Thomas Mann fast die höchste Einschätzung unter den anderen Dramen gab, war *Wilhelm Tell*. Es war ein Werk, das die Bühnen von Deutschland wirklich erschütterte. An Iffland schrieb Schiller, dass er mit diesem Drama den Leuten den Kopf warm zu machen gedenke. Der Volksdichter Schiller stand vor der Wahl: „[…] Entweder sich ausschließend der Fassungskraft des großen Haufens zu bequemen und auf den Beifall der gebildeten Klasse Verzicht zu tun, oder den ungeheuren Abstand, der zwischen beiden sich befindet durch die Größe seiner Kunst aufzuheben und beide Zwecke vereinigt zu verfolgen." Schiller hat sich für das „Allerschwerste" entschieden. Thomas Mann war begeistert von Schillers Kraft, mit der er die Aufhebung der Kulturunterschiede durch die Kunst vollbrachte. Doch scheint Thomas Mann unzufrieden zu sein, weil Schiller, dieser große Deutsche, seinem eigenen Volk kein richtiges Drama gewidmet hat. Fast alle seine großen Helden, die für die Freiheit ihres Landes kämpfen, gehören anderen Völkern an.

> Dieser große Deutsche hat dem eigenen Volk kein nationales Freiheitsdrama gedichtet, er hat ihm die Fähigkeit, zur Nation sich zu bilden, abgesprochen und seinen Deutschen anempfohlen, dafür desto reiner zu Menschen sich auszubilden. Das meint nun freilich nichts weniger als Geringschätzung, denn allmenschliche Repräsentanz geht über formale Geschlossenheit im Nationalen, und das Verwickelte an der Sache ist, daß seinem Volk die Berufenheit zu solcher Repräsentanz zu verkünden; ihm zu sagen, er sei erwählt vom Weltgeiste, [...] seine Sprache [... werde] die Sprache der Welt sein, - dass dies *auch* Nationalismus ist. (Mann 1955: Bd. 10, 770)

Mit *Wilhelm Tell* gewann Friedrich Schiller die allergrößte Popularität. Er war beliebt sowohl unter den einfachen Menschen als auch unter den Kennern der Literatur. Das nannte Thomas Mann „vollendete Popularität", und diese war für ihn so bedeutend, weil diese Popularität nichts von der „doppelten Optik" hatte, „die Nietzsche als eine Art von Schläue an Wagners Kunst degoutierte" (ebd.: 767). Thomas Mann scheint tendenziös zu sein in der Unterscheidung von „doppelter Optik" bei Wagner und bei Schiller. Hans Mayer deutet Nietzsches Einschätzung in seinem Buch *Thomas Mann* folgendermaßen: „Nietzsche hatte von Richard

Wagners Technik der ‚doppelten Optik' gesprochen: das Musikdrama wende sich mit seinen sinnlichen Wirkungen gleichzeitig an die breite Masse, wie den verfeinerten Kreis höchster Kennerschaft" (Mayer 1980: 111). In beiden Fällen spricht man über ein und dasselbe, aber schon 1955 wollte Thomas Mann von Wagner, von seiner Leidenschaft und Passion, als von einem überwundenen Phänomen reden. Wagner-Romantik einerseits und Schiller-Klassik andererseits sind hier in ihrer Auffassung von Volkstümlichkeit gegeneinander gestellt. Wagner wird im Essay insgesamt fünfmal erwähnt. Thomas Manns Sympathie in dieser Gegenüberstellung gehört immer Schiller, dem immer echten, natürlichen, volkstümlichen Dichter, und seiner Art zu dichten. Wie Koopmann sagt: „[…] gegen Ende des *Versuchs* bricht das Pathos wieder ungebremst durch" und nicht selten geht es „rhetorisch geradezu ins Kosmische" (Koopmann 1999: Bd. 12, 115). Aber die ganze Einschätzung der Situation von Thomas Mann im Jahre 1955 ist korrekt. Nach den zwei wichtigen, politisch großen Stunden Deutschlands – dem Ersten und Zweiten Weltkrieg – konnten weder Richard Wagners ultranationalistische Kunstideen noch Schillers Nationalismus für Thomas Mann oder seine Zeitgenossen als Leitideen dienen. Die nationale Idee, die Idee des „engern Raumes", sinkt ab ins Gestrige. Der universelle Aspekt ist die Forderung der allerhöchsten Humanität.

Besonders interessant ist im Essay der Abschnitt über die Freundschaft zwischen Goethe und Schiller. Thomas Mann schreibt, dass „[d]ies Verhältnis das zentrale Kapitel seiner [Schillers] Biographie" (Mann 1955: Bd. 10, 781) ist. Um Schillers ganzes Werk und Denken grundsätzlich zu verstehen, muss man diese problematische Beziehung berücksichtigen. Der Essay beschreibt detailliert die Geschichte der Dichterfreundschaft von der ersten Begegnung dieser entgegengesetzten Pole, die seltsame Freundschaft, die Hassliebe, Schillers Bemühungen, der als immer energievoller und edelmütiger Mensch alles für beider Beziehung tat, vom Anfang bis zum Ende, alle ihre Entwicklungsphasen: Aber der große Goethe war kühl, unzugänglich, stolz und affektfern. Es dauerte lange, bis das Eis gebrochen war „und eine antipodische Freundschaft eingeleitet, das berühmteste aller geistigen Bündnisse, das durch die Wechselwirkung zweier großen Naturen auf einander so reiche Früchte tragen sollte" (ebd.: 727). Aber es war eine schwierige Freundschaft, wenn auch geprägt von „wechselseitige Bewunderung". Jedenfalls war Goethe nach Schillers Tod von tiefer Trauer erfüllt und würdigte ihn als ebenbürtigen Dichter. Noch stärker setzt uns Thomas Manns Kommentar in Verwirrung, der wohl mehr über ihn selbst als über Goethe oder Schiller aussagt, wenn er meint: „[Es] war eine Angelegenheit zwischen Mann und Mann, zwischen ihm [Schiller], dem ganz Männlichen, und jenem, der er weibliche Artung zusprechen wollte, während andere, wie Schlegel, nun gerade das maskuline in ihm betonten, - es war sein Verhältnis zu *Goethe*" (ebd.: 781).

Versuch über Schiller – ein gewaltiger von Schillers biographischen Anklängen erfüllter Essay – ist die Krönung der Vorträge und Einleitungen von Mann in seinen letzten Jahren. Zwar behauptet Koopmann, dass der ganze Essay nur eine Kompi-

lation sei, dass Thomas Mann von Schiller-Klischees des 19. Jahrhunderts stark beeindruckt war, dass Schillers Genialität, Einsamkeit und Armut nur Legende und Thomas Manns Schiller-Bild nur ein Missverständnis war (Koopmann 1999: Bd. 12, 113-131), aber ein solches Bild wird durch die starke Reduktion fragwürdig. Wie Thomas Mann selbstironisch gesagt hat, war es schwer, Neues über Schiller zu sagen: „Aber sagen Sie einmal Neues über Schiller! Man kann dem längst Gesagten nur etwas persönliche Erfahrung und Farbe mitgeben" (zit. nach ebd.: 117). Genau der Kontext war neu, und er hat dem alten Inhalt neue Bedeutung gegeben. Im Jahre 1955 stand Thomas Mann zum ersten Mal wieder vor dem deutschen Publikum nach seinem amerikanischen Exil. Zehn Jahre nach dem zweiten Weltkrieg sprach dieser deutsche Intellektuelle mit großem Verantwortungsgefühl über die Zukunft des deutschen Volkes. Der Essay schildert ein wichtiges Problem seines Schaffens – den Aspekt der gesellschaftlichen Verpflichtung und allgemeinen der Verantwortung des Künstlers. Schiller sei für ihn der Anführer im seelischen Kampf für die Veredelung der deutschen Nation. Thomas Mann ist am Ende seiner Rede ganz klar und präzise in seinem Wunsch, sein Land wieder einig zu sehen, und es sei Friedrich Schiller, der das schon einmal geschafft habe, als sein hundertster Geburtstag begangen wurde und „ein Sturm der Begeisterung [hob] Deutschland einigend auf. Damals bot sich, so heißt es, der Welt ein Schauspiel, das die Geschichte noch nicht kannte: das immer zerrissene deutsche Volk in geschlossener Einheit durch ihn, seinen Dichter." Auch der 150. Geburtstag Schillers solle solch ein Fest sein: „Entgegen politischer Unnatur fühle das zweigeteilte Deutschland sich eins in seinem Namen" (Mann 1955: Bd. 10, 798). Thomas Manns Wunsch ging viele Jahre nach seinem Tod in Erfüllung, nicht im Zeichen Schillers, aber im Geist seines freiheitlichen Denkens.

Literaturangaben

Kayser, Wolfgang (1991): *Geschichte des deutschen Verses.* Tübingen: Franke Verlag.

Koopmann, Helmut (1999): „Thomas Manns Schiller-Bilder – Lebenslange Mißverständnisse?", in: *Thomas Mann Jahrbuch.* Hrsg. von Eckhard Heftrich und Thomas Sprecher unter Mitarbeit von Rupert Wimmer. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, Bd. 12, S. 117.

Mann, Thomas (1955): *Gesammelte Werke.* Berlin: Aufbau-Verlag.

Ders. (1995): *Essays. Nach den Erstdrucken, textkritisch durchgesehen, kommentiert und herausgegeben von Hermann Kurzke und Stephan Stachorski.* Frankfurt am Main: S. Fischer.

Mayer, Hans (1980): *Thomas Mann.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Kulturelle Aspekte des Segens

Agnieszka Metodieva

Schon im Altertum glaubte man an die magische Macht des Wortes und daher auch an die Wirkungskraft der Segenssprüche. Von dieser „Magie des Wortes" zeugen viele Volksweisheiten, wie z. B. das Sprichwort „Des Vaters Segen bauet den Kindern Häuser, aber der Mutter Fluch reißet sie nieder". In der Geschichte der Menschheit sind *Segen* und *Fluch* als feste Elemente von Sprache und Kultur seit alters her – sowohl in der Bibel als auch im alltäglichen Leben – fest verankert.[1]

Es ist in der Natur des Menschen veranlagt, dass er auf Schutz und Sicherheit hofft. So wendet man sich an wichtigen Wendepunkten des Lebens an Gott bzw. an einen Geistlichen oder an die Eltern, um von ihnen gesegnet zu werden. Auch im Alltagsleben wünscht man sich und seinen Nächsten normalerweise Gesundheit, Glück und ein friedliches Leben. Ständig werden Segenswünsche ausgesprochen, manchmal sogar ohne dass wir uns dessen bewusst wären. So hat sich der französische Aufwiedersehensgruß *Adieu,*[2] ‚Gott befohlen' bzw. ‚Gott möge Dich behüten', als eine kommunikative Formel/Floskel der Verabschiedung auf deutschem Boden eingelebt. Auch der bekannte Abschiedsgruß *Tschüss* hat seine Wurzel im Segen, da er eigentlich der lateinischen Form *ad deum*[3] entspricht und soviel

[1] Der sakrale Segensspruch und der profane Glückwunsch sowie die Verwünschung sind Untersuchungsgegenstand meiner Dissertation *Segen und Fluch in der deutschen, bulgarischen und polnischen Kultur* – A.M.

[2] Der *Adieu*-Gruß stammt aus dem Französischen (*adieu - à dieu*) und gilt heutzutage als ländlich und veraltet (Duden 2003: 104).

[3] Vgl. mit *adieu.*

wie ‚Lebewohl' und ‚Geh mit Gott' bedeutet. Im süddeutschen Raum ist der Gruß *Grüß Gott* auch außerhalb des Gottesdienstes zu Hause. Aus dem Standpunkt der Sprachgeschichte handelt es sich um einen religiösen Gruß, dessen ursprüngliche Bedeutung in der Allgemeinsprache verloren gegangen ist.[4] Auch die Begrüßung *Gesegnete Ostern* hat ihre Herkunft in einem alten Brauch, die Segnung der Osterspeisen von Priestern am Karsamstag. Die wohlbekannten Kreuze an Kreuzungen oder Segenssprüche an der Haustür oder im Hausflur, die wir als Elemente unserer Kultur kennen, sind nach Ulla Fix (2008: 216) „alte, je altmodische Formen der Äußerung, die uns noch auf den Wänden oder in überkommenen Sprichwörtern begegnen und die Lehrhaftes, Moralisches übermitteln, […] ebenfalls moralisierenden und lehrhaften Charakter haben". Solche Erscheinungsbilder des Segens sollten verdeutlichen, dass aus religiöser Sicht die Nähe Gottes besonders wichtig ist und Begriff, Formeln und Gesten des Segens zu einem der wichtigen kulturellen Phänomene gezählt werden.

Es könnten noch eine Reihe von Beispielen angeführt werden, welche von der Zugehörigkeit des Segens zu den relevanten Kulturerscheinungen in der menschlichen Geschichte zeugen.

Der Segen als kulturelles Phänomen begegnet uns schon im Alten und danach auch im Neuen Testament. Der Segen lässt sich im Alten Testament mit dem hebräischen Wort *barakh*, ‚mit Heilkraft begaben',[5] und im Neuen Testament mit dem griechischen Wort *eulogeo,* im Sinne von *danken, schön, gut reden,* verbinden. Daher versteht sich der Segen im Neuen Testament als *ein Dank, als Dank Gottes, als Dank an Gott.*[6]

Als der älteste überlieferte Segen der Bibel gilt der sog. *Aaronitische Segen*: „Der Herr segne dich und behüte dich; Der Herr lasse sein Angesicht leuchten über dir und sei dir gnädig; Der Herr hebe sein Angesicht über dich und gebe dir Frieden" (4. Buch Mose 6, 24-26).[7] Wir stoßen auf Belege mit Segenssprüchen auch im

---

[4] Eine ganze Reihe von Beispielen für kommunikative Formeln der Begrüßung und Verabschiedung in der heutigen deutschen Umgangssprache finden wir bei Eriksen (1999: 5ff.). Dort werden verschiedene Arten von derartigen Strukturen untersucht und im landeskundlichen Kontext präsentiert.

[5] Das hebräische Wort *barakh* heißt in seiner Grundbedeutung *mit heilvoller Kraft begaben / mit Heilkraft begaben.* In Hinblick auf den Bedeutungszusammenhang werden dem Wort *barakh* im Alten Testament nicht nur die Bedeutungen wie *Segnen* und *Segenspruch* aber auch *das Gesegnet Sein* zugeordnet. Zum weiteren Begriffsfelds des Segens gehört auch das Wort *šalom* (Frieden), das nach Claus Westermann „dem lateinischen *salus* und dem deutschen *Heil*" entspricht (Westermann 1985: 97).

[6] Das deutsche Wort *Segen* geht auf das lat. *signum*, dt. *Zeichen*, zurück und bezeichnet eigentlich das *signum crucis,* d.h. „das mit der Hand gemachte Kreuzzeichen als christliches Schutz und Weihmittel" (vgl. Grimm 1905: 100). Andererseits haben auch lat. *benedeien* (dt. *segnen*) und *benedicere* (dt. *gut sprechen*) im deutschen Sprachgebrauch Spuren hinterlassen. Das Wort *benedeien* aus lat. *bene*, ‚gut' und *dicere*, ‚sagen', bedeutet auch ‚segnen', ‚lobpreisen' und wird als veraltet im Hinblick auf die christliche Religion gebraucht (Duden 2003: 260). Mit dem lateinischen Wort *benedicere* sind die populären deutschen Eigennamen *Benedikt und Benedikte* etymologisch verwandt.

[7] In 4. Mose 6, 24-26 sagt Gott, wie Aaron, der ältere Bruder Moses, und seine Söhne die Israeliten segnen sollen. Deshalb heißt diese Formel, die bis heute verwendet wird, Aaronitischer Segen.

Neuen Testament, besonders im Evangelium nach Lukas,[8] das uns sittliche Normen und Werte vermittelt, die in einer bestimmten Zeit kulturelle und gemeinschaftliche Geltung besaßen.

Was die alt- und neutestamentliche Segenstradition anbelangt (obwohl das Schwergewicht auf dem Segen im Neuen Testament liegt (vgl. Heckel 2002: 192), so ist das Segensverständnis in den beiden sakralen Schriften im Einklang. Das wird auch durch Christoph Müllers Worte bestätigt:

> Im Segen zeigt sich die Bezogenheit glaubender Existenz auf die bewahrende und befreiende Kraft Gottes, gerade auch angesichts von Gefährdung und Anfechtung. Als grundlegende Dimension des Glaubens ist er nicht an ein Amt gebunden, sondern allen Glaubenden geschenkt und aufgetragen.[9]

Die Segenstradition wird durch die Rituale in der christlichen Kirche aufbewahrt. Auf die Unzertrennlichkeit von Religion und Kultur ist bei Rollinger/Ulf folgenderweise hingewiesen:

> Wie die Kultur am Beginn einfach ist, so ist das auch die Religion, daher gehört Religion zum Teil der Kulturentwicklung und gilt als Ausdruck des Wesens des Volkes. (Rollinger/Ulf 2004: 6)

So sind verschiedene Erscheinungsformen des Segens – z. B. bei Taufe, Konfirmation, Hochzeit; Trauung etc. – sowie der nichtsakrale (bzw. profane) Segen in der Form von Glückswünschen ins Alltagsleben eingedrungen und spielen dort eine wichtige Rolle.

Segen und *Segnen* sind auch in mehreren sich aus dem religiösen Leben und der kollektiven Weltsicht herauskristallisierten Sprichwörtern präsent.

Bei der Berücksichtigung der kulturellen Aspekte des Segens sei aber auch darauf hingewiesen, dass der ursprünglichen Magie des *Segens* heutzutage wohl keine Achtung mehr geschenkt wird. So ist die Tendenz zur inflationären Verwendung von *Segen* und *Segnen* oft genug im alltäglichen Sprachgebrauch steigend. *Geldsegen* ist z. B. ein fester Begriff aus dem Wirtschaftsleben, wenn es um finanzielle Erfolge geht.

---

[8] Vgl. Das Evangelium nach Lukas 20-28: „Und er hob seine Augen auf zu seinen Jüngern und sprach: Glückselig ihr Armen, denn euer ist das REICH GOTTES. Glückselig, die ihr jetzt hungert, denn ihr werdet gesättigt werden. Glückselig, die ihr jetzt weint, denn ihr werdet lachen. Glückselig seid ihr, wenn die Menschen euch hassen werden, und wenn sie euch absondern und schmähen und euren Namen als böse verwerfen werden um des Sohnes des Menschen willen: freut euch an selbigem Tage und hüpft, denn siehe, euer Lohn ist groß in dem Himmel; denn desgleichen taten ihre Väter den Propheten. Aber wehe euch Reichen, denn ihr habt euren Trost dahin. Wehe euch, die ihr voll seid, denn ihr werdet hungern. Wehe euch, die ihr jetzt lacht, denn ihr werdet trauern und weinen. Wehe, wenn alle Menschen wohl von euch reden; denn desgleichen taten ihre Väter den falschen Propheten. Aber euch sage ich, die ihr hört: Liebt eure Feinde; tut wohl denen, die euch hassen; segnet, die euch fluchen; betet für die, welche euch beleidigen".

[9] Vgl. http://www.liturgiekommission.ch/Orientierung/II_G_05_Sendung_Segen.pdf.

Der *Segen* als sprachliches Phänomen bezieht sich allgemein auf eine Gruppe von rituellen und magischen Formeln, die eine handlungsauslösende Funktion haben, indem auch übernatürliche/außerirdische Kräfte oft zur Erfüllung des jeweiligen Segens herangezogen werden (vgl. Segerstedt 1947: 154f.).

Bei der sprachwissenschaftlichen Beschreibung des Segens stoßen wir auf verschiedene Definitionsversuche, wo von festen Wortverbindungen, magischen Formeln, Sprüchen etc. die Rede ist. Einerseits wird der Segen als Aussprechen einer wohlmeinenden Formel oder eines Gebets bezeichnet, er ist aber auch mit Gebärden wie Handauflegung, Segensgestus, Ausbreiten der Hände verbunden, die das wohltätige Wirken Gottes an der gesegneten Person oder der gesegneten Sache symbolisieren und bewirken sollen. Zum anderen wird der Segen auch als Teil von Wünschen, die nicht mit der Religion in Verbindung stehen, verstanden.[10] Was aber der Segen rein sprachlich präsentiert, ist schwer zu beantworten. Gewiss müssen für die präzise Erfassung und Darstellung des Segensbegriffes neben Inhalt und Sprachform auch der situative Kontext, die Intention und der emotive Zustand des Sprechenden/Schreibenden berücksichtigt werden.[11]

Zusammenfassend kann der Segen ganz allgemein als eine Sprachhandlung, begleitet oft auch von einer nonverbalen Handlung (und zwar mit bestimmten Gebärden), verstanden werden. Der Segen sollte als ein kulturelles und zugleich auch als ein sprachliches Phänomen aufgefasst werden. Sprache und Kultur sind als unzertrennlich voneinander anzusehen, daher überlappen sich beim Segen das Sprachliche und das Kulturelle ständig. Beide Bereiche vermischen und ergänzen sich gegenseitig.

---

[10] Der Spruch *Meinen Segen hast du* als Einwilligung in der Umgangssprache gehört zu der Kategorie der Wünsche, die keinen religiösen Charakter haben. In meiner Dissertationsarbeit habe ich vor, eine genaue Klassifikation von Segen als Textsorte durchzuführen und den sakralen von nicht-sakralen Segen absondern zu lassen.

[11] In meiner Dissertationsarbeit habe ich mir vorgenommen zu untersuchen, welche Kriterien und Funktionen erfüllt werden müssen, damit bestimmte Äußerungen als Segen betrachtet werden. Ich werde auch die Inhaltsebene von Segen angehen und dabei festzustellen versuchen, welche Themen und Stichworte in einem Segen vorkommen und ob in diesem Zusammenhang von Leitmotiven gesprochen werden kann. Was die Sprachform anbelangt, kann eine Untersuchung auf sprachlich-formaler Ebene durchgeführt werden, mit Berücksichtigung der Rolle des Sprechers (Ich-Sprecher, Wir-Sprecher oder unpersönlich) und des Adressaten (Gott, Menschen, Ort, Selbstsegnen usw.). Da der Segen durch Emotionen geprägt wird, scheint auch die Sprache der Segen von Interesse zu sein – es sollte keine nüchterne Sprache, sondern eine bildhafte und metaphernreiche Sprache sein. Mit dieser Problematik versuche ich mich in meiner Arbeit auseinanderzusetzen.

Literaturangaben

DUDEN (2003): *Deutsches Universalwörterbuch.* Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Das Neue Testament. Nach der deutschen Übersetzung D. Martin Luthers. Internationaler Gideonbund. Auflage 2003/1.

Eriksen, Lars (1999): „Sich-Begrüßen und Sich-Verabschieden. Formeln der aktuellen standarddeutschen Umgangssprache. Eine Studie zur heutigen Landeskunde in den deutschsprachigen Ländern", in: *BDV Info. Zeitschrift des Bulgarischen Deutschlehrerverbands* 1 (1999).

Fix, Ulla (2008): *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene.* Berlin: Frank & Timme GmbH. Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Grimm, Jacob und Wilhelm (1905): *Deutsches Wörterbuch. Zehnten Bandes. Erste Abtheilung. Seeleben – Sprechen.* Leipzig: Verlag von S. Hirzel.

Heckel, Urlich (2002): *Der Segen im Neuen Testament: Begriff, Formeln, Gesten, mit einem praktisch – theologischen Ausblick. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament.* Tübingen: Mohr Siebeck.

Rollinger, Robert/Ulf, Christoph (2004): *Griechische Archaik. Interne Entwicklungen – Externe Impulse.* Innsbruck: Akademie Verlag.

Seybold, Klaus (2004): *Der Segen und andere liturgische Worte aus der hebräischen Bibel.* Zürich: Theologischer Verlag.

Segerstedt, Torgny T. (1947): *Die Macht des Wortes. Eine Sprachsoziologie.* Zürich: Pan Verlag.

Westermann, Claus (1985): *Theologie des Alten Testaments in Grundzügen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Kino / Filme und das Transnationale. Forschungsperspektiven[1]

Andreas Jahn-Sudmann

Seit einigen Jahren finden Konzepte des Transnationalen in der filmwissenschaftlichen Forschung immer häufiger Verwendung. Dies lässt sich insbesondere an der beträchtlichen Zahl von Buchveröffentlichungen ablesen, die sich bereits im Titel explizit auf die Kategorie beziehen (vgl. u.a. Baskett 2008; Ezra/Rowden 2006; Kaur/Sinha 2005; Nestingen 2005). Das Spektrum der dabei in den Blick genommenen Themen ist breit gefächert und reicht von Aspekten der Filmarchitektur (Bergfelder/Street/Harris 2007) über Fragen zum Startum (Miyao 2007) bis zu generischen Reflexionen (Morris 2005).

In anderen Fächern hat die Kategorie des Transnationalen ebenfalls Konjunktur, es wird, wie in den American Studies oder in der Geschichtswissenschaft, von einem „transnational turn“ gesprochen, wobei man damit weniger trans- oder interdisziplinäre (und in diesem Sinne „globale“), sondern eher fach*immanente* Wendepunkte zu kennzeichnen versucht.[2] Ob und inwieweit ein solcher „turn“ tatsächlich reklamiert werden kann, was er im Detail beschreibt und wie er zu bewerten ist, wird in den jeweiligen Disziplinen kontrovers diskutiert. So kritisiert beispielsweise Kiran Klaus Patel, „transnational“ sei „zu einem Modewort geworden“, und

---

[1] Der vorliegende Beitrag wurde erstmals publiziert in: Strobel, Ricarda/Jahn-Sudmann, Andreas (Hrsg.): *FILM TRANSNATIONAL UND TRANSKULTURELL. Europäische und amerikanische Perspektiven*. München: Wilhelm Fink Verlag, 2009, S. 15-26, mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

[2] Immerhin signalisiert aber die bloße Existenz solcher Proklamationen, dass – wie in diesem Fall – der Prüfung eines „transnational turn“ eine gewisse Relevanz beigemessen wird.

beanstandet darüber hinaus, dass „zumindest in der Geschichtswissenschaft der Begriff [häufig] ohne Definition und ohne einen expliziten methodischen Rahmen gebraucht wird. Deswegen läuft die Transnationale Geschichte Gefahr, zur Leerformel zu werden, zu einem Konzept ohne analytische Kraft und Präzision, ohne spezifizierende Eingrenzungen." (Patel 2004: 45) Auch in der Filmwissenschaft wird die Unschärfe des Begriffs bemängelt, wenn etwa Leon Hunt und Leung Wing-Fai konstatieren: „The word ‚transnational' is used more often than it is defined, and definitions remain abstract by nature". (Vgl. Hunt/Wing-Fai 2008: 3)

Abgrenzungen

Die Problematik der Kategorie „transnational" resultiert zum Teil aus der Vielzahl ähnlicher und konkurrierender Konzepte, die durch die Verwendung des Begriffs aufgerufen werden. Damit sind zunächst jene gemeint, bei denen das Präfix *trans*, etwa durch *inter*, *supra* oder *post* ersetzt wird.

Häufig wird das Transnationale vom Internationalen abgegrenzt. So unterscheiden sich etwa laut Patel internationale und transnationale Geschichte darin, dass erstere „nicht von der Binnenperspektive ausgeht und diese durch neue Verknüpfungen zu durchbrechen und erweitern sucht. Vielmehr richtet sich ihr Blick a priori auf die Außenbeziehungen von Nationen und Gesellschaften, und mit neuen Fragestellungen, Ansätzen und Methoden versucht sie, diese tiefer auszuloten, als dies die traditionelle Diplomatiegeschichte vermocht hatte. Letzterer ist sie trotzdem weiterhin eng verbunden." (Patel 2004: 49) Analog dazu wird in einem Aufsatz des Literaturwissenschaftlers Philipp Löser Transnationalität ebenfalls im Unterschied zu Internationalität als Bezeichnung für Sachverhalte erklärt, die in jeder Nation stattfinden können, wobei Löser als Beispiel die Demokratisierung der so genannten Dritten Welt anführt (Löser 2001: 322).

Das Supranationale ist in erster Linie ein Begriff der Politikwissenschaft, vor allem aus der Lehre der internationalen Beziehungen, und bezeichnet die Verlagerung von Zuständigkeiten von einer nationalstaatlichen auf eine höhere Ebene bzw. die Übertragung nationaler Souveränitätsrechte auf gemeinsame Institutionen und Organisationen, wobei hier regelmäßig die Europäische Gemeinschaft als Beispiel bemüht wird. Die Bedeutungszunahme solcher supranationalen bzw. globalen Entitäten (bzw. die Bedeutungsabnahme nationalstaatlicher Entitäten) wird wiederum häufig mit dem Begriff des Postnationalen beschrieben.[3] Es würde je-

[3] Das Konzept des Postnationalen wurde 1976 von dem Geschichtswissenschaftler Karl Dietrich Bracher in die deutsche Diskussion eingebracht, um die besondere Form der (alten) BRD als „postnationale Demokratie unter Nationalstaaten" zu charakterisieren und damit den Unterschied zu anderen Staaten des Atlantischen Bündnisses und der Europäischen Gemeinschaft zu unterstreichen. In den 1990er Jahre sah Jürgen Habermas dann in der bundesrepublikanischen Phase der deutschen Geschichte eine „postnationale Konstellation" verwirklicht, die an die Stelle des Nationalstaats getreten sei und die als Resultat einer vernünftig aufgearbeiteten NS-Vergangenheit befürwortet werden solle.

doch zu kurz greifen, das Postnationale so zu verstehen, als würde damit der Kategorie des Nationalen eine radikale Absage erteilt oder das Prinzip der Nationalstaatlichkeit bereits als überwunden oder überwindbar betrachtet. Vielmehr geht es darum, Konstellationen zu fassen, die eine mögliche Phase oder Form der Relativierung bzw. der Hinterfragung dieser Kategorie beschreiben. Wie noch erläutert wird, kann die Kategorie des Transnationalen postnational gedacht sein oder nicht – was die Begriffsproblematik zusätzlich verdeutlicht. Insofern wundert es nicht, dass diejenigen, die in Bezug auf das Konzept der Transnationalität begriffliche Schärfe einfordern, am Ende doch ein recht weitläufiges Konzept vertreten. So fasst, laut Patel, transnationale Geschichte all das zusammen, „was jenseits des Nationalen liegt, sich aber auch durch dieses definiert, von diesem abgrenzt oder in anderer Weise darauf bezogen ist." (Patel 2004: 45)[4]

Theoriekontext: Transkulturalität und Hybridität

Bei der Kategorie des Transnationalen geht es jedoch nicht allein um wirtschaftliche und politische Beziehungen oder um primär institutionelle Fragen, sondern auch um Artikulationsformen kultureller Vernetzungen und Vermengungen, die mit spezifischen Erfahrungsformen und Identifikationsmustern verbunden sind.

Für eine derartige Perspektivierung waren im deutschsprachigen Raum vor allem zwei Ansätze maßgeblich: das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch sowie das Konzept kultureller Hybridität von Homi Bhabha, die sich beide von traditionellen Vorstellungen homogener und separierter Kulturen und ihnen eindeutig zuzuordnenden/angehörenden Subjekten distanzieren und stattdessen die wechselseitigen kulturellen Aneignungen und Durchdringungen betonen (vgl. u.a. Welsch 1999, Bhabha 1994).

Wolfgang Welsch entwickelt sein Konzept der Transkulturalität[5] nicht nur in Abgrenzung zum traditionellen Kulturbegriff (etwa bei Herder), sondern auch in Differenz zu neueren Konzepten der Multi- und Interkulturalität, die nach wie vor auf der Prämisse einer insel- bzw. kugelartigen Verfasstheit von Kulturen beruhen. Tatsächlich basiere, so Welsch, Transkulturalität auf einem fundamental anderen Verständnis von Kulturen „jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur" (Welsch 1995: 39). Diesem Ansatz folgend sind Kulturen einerseits intern durch die Pluralisierung potentieller Identitäten gekennzeichnet und andererseits extern durch netzwerkartige, grenzüberschreitende Strukturen bestimmt, enden die (post-)modernen Lebensformen nicht mehr an den Grenzen der Nationalkulturen,

[4] Patel paraphrasiert hier im Wesentlichen eine Begriffsbestimmung von David Thelen („The Nation and Beyond: Transnational Perspectives on United States History". In: *Journal of American History* 86, 1999, S. 965-975, hier: S. 967).

[5] Der Begriff Transkulturalität ist freilich nicht neu, sondern taucht bereits in der 1940 erstmals publizierten soziologischen Studie *Contrapunteo Cubano del Tabaco y el Azúcar*. (Madrid: Ed. Cátedra, 2002) des Kubaners Fernando Ortiz auf. Darüber hinaus wird er in den 1990er Jahren in diversen akademischen Kontexten verwendet.

sondern gehen über diese hinaus, und zwar als Konsequenz von Migrationsbewegungen und als Resultat eines zunehmend globalen Kommunikations- und Informationsflusses und ökonomischer Austauschprozesse.

Das mit der Globalisierung einhergehende Phänomen Transkulturalität bedeutet jedoch im Sinne Welschs nicht, dass kulturelle Differenzen verschwinden oder kulturelle Vielfalt verloren geht, sondern nur, dass die Differenzen weniger zwischen klar unterscheidbaren Einzelkulturen zu identifizieren sind als vielmehr innerhalb von Kulturen, Gruppen oder einzelnen Subjekten.

Im Unterschied zu Welsch ist das Konzept der Hybridität bei Bhabha vor allem durch die (poststrukturalistische) Perspektive einer durch Lacan, Foucault und Derrida beeinflussten (post-)kolonialen Kritik bestimmt. Nach Bhabha bezeichnet Hybridität eine dem kolonialen Diskurs immanente Ambivalenz, die er zugleich zur Bedingung seiner Subversion erklärt:

> Wenn wir den Effekt kolonialer Macht in der Produktion von Hybridisierung sehen und nicht in der lauten Herrschaft kolonialer Autorität oder der stummen Verdrängung indigener Traditionen, findet ein wichtiger Perspektivwechsel statt. Er offenbart die Ambivalenz am Ursprung traditioneller Diskurse über Autorität und ermöglicht eine Form der Subversion, die in dieser Unsicherheit gründet und die diskursiven Zustände der Herrschaft in den Nährboden der Intervention verwandelt. (Bhabha 1994: 112)

Bhabhas Theorie rekurriert auf die Dynamiken eines ungleichen Kontaktes und Austausches zwischen den Kulturen im kolonialen Kontext. Die Kolonisierten übernehmen Codes und Symbole der kolonisierenden Kultur und fügen sie in ihr eigenes Zeichensystem ein. Durch diesen Akt der Aneignung entsteht ein „hybrides Drittes" bzw. ein „dritter Raum", der weder der kolonisierten noch der kolonisierenden Kultur entspricht und auf diese Weise sich als Basis für die Subversion der kolonialen Kultur eignet. Ähnlich wie Welsch ist auch Bhabha daran interessiert, sich explizit vom Multikulturalismus abzugrenzen:

> Nur wenn die Theorie der Tatsache Rechnung trägt, daß schon der Ort der Äußerung in sich gespalten ist, kann eine internationale Kultur gedacht werden, die nicht auf dem Exotismus des Multikulturalismus oder der Diversität der Kulturen basiert, sondern auf der Einschreibung und Artikulation der Hybridität von Kultur. (Bhabha 1994: 38)

Zur Wortgeschichte des Transnationalen

Anders als man vielleicht angesichts seiner gegenwärtigen Prominenz vermuten könnte, ist der Begriff des Transnationalen keineswegs neu, sondern wurde bereits 1916 durch den US-amerikanischen Kritiker Randolph Bourne geprägt. In seinem programmatisch überschriebenen Essay „Trans-National America" wendet er sich, gespeist durch die Weltkriegserfahrungen, gegen das damals dominante Konzept

einer Amerikanisierung im Sinne der Schmelztiegel-Metapher und macht sich stattdessen für die Immigrationskultur eines kosmopolitisch-pluralistisch gedachten Amerika stark:

> America is coming to be, not a nationality but a trans-nationality, a weaving back and forth, with the other lands, of many threads of all sizes and colors. Any movement which attempts to thwart this weaving, or to dye the fabric any one color, or disentangle the threads of the strands, is false to this cosmopolitan vision. (Bourne 1916)

Entsprechend sollten nach Auffassung von Bourne doppelte Staatsbürgerschaften und doppelte nationale Identifizierungen gefördert werden, sodass sich die USA von der nationalstaatlichen Denkweise europäischer Provenienz abheben könnten.

Lange Zeit fristete der Begriff des Transnationalen ein Schattendasein. Erst seit den 1960er Jahren taucht die Rede vom Transnationalen dann zunehmend in sozialwissenschaftlichen Studien auf, um Interaktionsprozesse und Verbindungen jenseits nationaler Verortungen und Zuordnungen zu beschreiben.

In der Filmwissenschaft etablierte sich das Konzept jedoch erst seit ca. Mitte der 1990er Jahre. Unter anderem weist Deniz Göktürk darauf hin, dass in Zeiten einer beschleunigten „globalen Mobilität von Menschen und Medien die Fragen nach dem Stellenwert der transnationalen Produktion von Reisenden und Heimatlosen eine neue Brisanz gewonnen“ hätten und betont das Verdienst postkolonialer Kritiker wie Homi Bhabha, „den Status von Grenzgängern und zugewanderten Bevölkerungsgruppen als produktive Produktion gegen den Begriff einer reinen Nation zu verstehen“ (Göktürk 2000). Inwieweit in Filmen von/über/für Migranten „die Präsenz von ‚Fremden‘ zur Herausforderung wird, die Geschichte der Nation neu zu erzählen“ (Göktürk), ist nur eine von vielen Fragen, die die „transnationale“ Filmforschung beschäftigen.

Eine wesentliche Rolle spielen hier vor allem die Arbeiten Hamid Naficys, insbesondere sein Aufsatz „Phobic Spaces and Liminal Panics: Independent Transnational Film Genre“, der 1994 erstmals in der Juli-Ausgabe des *East-West Film Journals* erschien. Mit der Proklamation eines Genres „of independent transnational cinema … that cuts across previously defined geographic, national, cultural, cinematic, and meta-cinematic boundaries“ (Naficy 2003: 203) versucht der Autor, im Anschluss an Überlegungen von Arjun Appadurai (1990), etwas „Kritisches und Neues“ in den globalen Medienpraxen zu reflektieren: Einerseits werden transnationale Filmemacher von Naficy als interstitielle Autoren perspektiviert, andererseits hebt er die Konfiguration klaustrophobischer Räume als Schlüsselikonografie eines transnationalen Kinogenres hervor (ebd.).

Ein weiterer thematisch relevanter Begriff, den Naficy in die akademische Diskussion eingeführt hat, ist der des *accented cinema* (Naficy 2001). Damit ist ein ästhetisches Konzept bezeichnet, das sich auf Erfahrungen von *displacement* insbesondere durch Exil oder Diaspora bezieht. Ein zentrales Kennzeichen dieser Filme ist, dass sie eine Art „doppeltes Bewusstsein“ ihrer Schöpfer reflektieren, welches auf

die spezifische Erfahrungsqualität ihres *displacement* verweist. Wie Naficy betont, sind *accented films* gleichzeitig lokal und global. Auf der einen Seite grenzen sie sich von den (global) dominanten Kino-/Filmpraktiken ab und profitieren gleichzeitig davon. „As such, the best of the accented films signify and signify upon the conditions both of exile and diaspora and of cinema." (Naficy 2001: 4) *Accented films* sind darüber hinaus häufig zwei- oder mehrsprachig und verarbeiten unterschiedliche ästhetische Impulse, Einflüsse, Traditionen, die gleichermaßen aus dem Herkunfts- wie aus dem Aufnahmeland stammen. Laut Naficy ist das *accented cinema* weder etabliert noch wirklich zusammenhängend, insofern es sich in einem Status der Herausbildung und Entwicklung in disparaten und zerstreuten Teilen der Welt befindet. Gleichwohl handelt es sich um ein ausgesprochen relevantes Kino, sowohl in Bezug auf den nicht unerheblichen Output an Filmen, die man unter der Kategorie subsumieren kann als auch in Bezug auf die Vielfalt seiner ästhetischen Formen und nicht zuletzt mit Blick auf dessen sozialen Einfluss, der weit über die Exil- und diasporischen Gemeinschaften hinausreicht.

Neben den Konzepten von Naficy gibt es eine Reihe weiterer Ansätze und Arbeiten, die – auch wenn sie manchmal den Begriff des Transnationalen keineswegs vorbehaltlos bejahen – dennoch für einen trans- oder postnationalen Perspektivenwechsel in der Filmwissenschaft stehen.

So hat Thomas Elsaesser als Reflexion insbesondere transnationaler bzw. transkultureller Aspekte des europäischen Kinos den Begriff *cinema of double occupancy* eingeführt. Laut Elsaesser handelt es sich beim *cinema of double occupancy* um ein neues europäisches, post-nationales Kino, das durch „*hyphenated identities*" und deren konfliktgeladene Zugehörigkeitsgefühle geprägt sei. Elsaesser meint mit *hyphenated identities* einerseits die Immigranten, Flüchtlinge und Asylsuchenden, die auf einer subnationalen Ebene in diasporischen Gemeinschaften leben und nach außen und nach innen kulturell, sozial und sprachlich abgeschottet sind, sowie andererseits solche Migranten, die bereits in der zweiten Generation im Einwanderungsland leben und insofern Fähigkeiten (sprachliche, kulturelle) herausgebildet haben, um sich in der Gesellschaft, in der sie leben, zu behaupten, sich gleichzeitig aber, etwa aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, nicht zu der Gesellschaft zugehörig fühlen und nicht zuletzt aufgrund des unterschiedlichen Erfahrungshorizontes sich auch von den Eltern (bzw. von der Elterngeneration) „entfremdet" haben. Im günstigsten Fall, so Elsaesser, haben diese Menschen Räume gefunden, die es ihnen erlauben, Differenz für sich auszuhandeln, und sind zu Bindestrich-Mitgliedern der Nation geworden, „meaning that their identity can come from a double occupancy which here functions as a divided allegiance: the nation-state into which they were born, and to the homeland from which (one or both of) their parents came." (Elsaesser 2005: 118)

In der deutschsprachigen Diskussion bzw. mit Bezug auf deutsche Migrationsverhältnisse hat ferner Georg Seeßlen in einem im Jahr 2000 erschienenen Artikel in der epd-Film von einem „Kino der doppelten Kulturen" oder „Métissage Filmen" (métissage films) gesprochen (Seeßlen 2000: 12). Damit sind Filme gemeint,

die überwiegend von Regisseuren der dritten oder vierten Generation realisiert werden und auf der persönlichen Erfahrung der Filmemacher beruhen, sich gleichsam zwischen zwei Kulturen zu befinden. Seeßlen grenzt das „Kino der doppelten Kulturen" gegenüber einem diesem vorgängigen „Kino der Fremdheit" ab, zu dem er Filme wie Helma Sanders' *Shirins Hochzeit* (1975) oder Fassbinders *Katzelmacher* (1969) zählt. Analog zum „Kino der Fremdheit" hat Rob Burns eine bestimmte Phase bzw. Ausprägungsform des deutsch-türkischen Films als „*cinema of the affected*" bezeichnet, insofern es den ‚authentischen' Erfahrungsgehalt der so genannten Gastarbeiter und das Verlorensein zwischen den Kulturen akzentuiert und sich etwa der Unterdrückung und dem Leiden türkischer Frauen in Deutschland widmet. Als Beispiele hierfür verweist er auf die Filme von Tevfik Başer *40 Quadratmeter Deutschland* (1986) und *Abschied vom falschen Paradies* (1989) (Burns 2006). Während Rob Burns sein Konzept mit Blick auf deutsch-türkische Filme beschreibt, entwickeln Cameron Baily und Sarita Malik ihr strukturähnliches Konzept mit Bezug auf den britischen Kontext. Ursprünglich von Bailey entwickelt, meint der Begriff *cinema of duty* ein sozial engagiertes Kino mit einer dokumentarischen Ästhetik (Malik 2006). Wenngleich das *cinema of duty,* zu dem Filme wie *Pressure* (Horace Ové 1975) und *Step Forward Youth* (Meneleik Shabazz 1979) zählen, gewisse Ähnlichkeiten mit dem türkisch-deutschen *cinema of the affected* aufweist, etwa den Gestus des pflichtbewussten Problemfilms, reproduziert es jedoch nicht ethnisch-„rassische" Stereotypen, sondern reagiert auf die hegemonialen Erzählweisen der Beziehung zwischen den ethnischen Gruppen und bietet zumindest alternative Sichtweisen auf die diasporische Erfahrung (Malik 2006: 204).

Zu erwähnen wäre schließlich noch Will Higbees aktueller Ansatz des *cinema of transvergence*, welcher sich allerdings nicht nur als Alternative zu Konzepten des nationalen, sondern auch des transnationalen Kinos positioniert. Nach Higbee reflektiert ein

> cinema of transvergence [..] the desire of postcolonial theory to re-frame marginality by challenging hegemonic modes of thought and binary structures. It is „an engaged (politicized) site of resistance which foregrounds the experiences of the alienated marginal other (Novak's *allo-*). Indeed, inherent in the idea of the rhizome is a deconstruction of the concept of centre and margin – exposing the fact that, ... centre and margin exist as little more than perceived or constructed identities and positionings to serve hegemony." (Higbee 2007/Novak 2002)

Die Liste von Einzelkonzepten, die eng mit dem Fokus auf Transnationalität assoziiert sind, ließe sich problemlos fortsetzen. Mit jedem neuen Konzept, das vorgeschlagen wird, ohne jedoch einen substantiell neuen theoretischen oder empirischen Gesichtspunkt einzuführen, sondern lediglich den Blickpunkt marginal verlagert, wird auch die Relevanz aller anderen bis dahin existierenden Ansätze in Mitleidenschaft gezogen. Vielleicht liegt eine Stärke des Begriffs *„transnational cinema"* schlicht darin, dass er sich eher als andere Konzepte als flexibler *umbrella term* für durchaus unterschiedliche Einzelperspektiven etabliert hat, nicht zuletzt, weil

man sich unter dem theoretischen Begriff „transnational" sehr leicht etwas vorstellen kann, was mit Transnationalität de facto auch zu tun hat. Hinzu kommt, dass der Begriff in diachroner Perspektive flexibel anwendbar ist. Seit es Nationen gibt, existieren auch Formationen und Diskurse des Transnationalen. Diese Flexibilität scheint gerade für komparatistische Perspektiven der Kulturgeschichte oder, in unserem Fall, der Filmgeschichte ein Vorteil zu sein. Nicht umsonst haben relativ offene Begriffskonzepte wie das transnationale Kino in der Filmwissenschaft mittlerweile eine größere Relevanz, da perspektivisch ähnliche, aber zeitlich spezifisch verortete Konzepte wie insbesondere das Konzept des „*Third Cinema*" nicht mehr in der Lage sind, gerade die aktuellen weltweiten Dynamiken und Strukturen der Filmkulturen in ihren gegenseitigen Beziehungen und Durchdringungen angemessen zu beschreiben und zu erklären (Devadas 2006). So schreiben Ezra und Rowden zur Kategorie des *Third Cinema*:

> Transnational cinema as a category moves beyond the exceptionalizing discourses of „Third Worldism" and the related notion of Third Cinema, terms that have become increasingly problematic in a world no longer marked by the sharp divisions of discursive resistance to cultural imperialism, soon came to be equated with all cinema made in the „Third World", though this conflation was quickly complicated by the presence of neocolonial forces within the postcolonial world, and by the fact that many „Third World" filmmakers were trained in the West. Because of the hybridized and cosmopolitan identities of so many contemporary filmmakers, it could be argued that binary oppositions and tertiary relations have lost even their heuristic value in the complexly interconnected world-system with which even the most marginalized of them must now contend. (Ezra/Rowden 2006: 4)

Transnationale Filmpraxen

Die Tatsache, dass das Transnationale in der Filmwissenschaft seit geraumer Zeit prominenter und häufiger verhandelt wird, hat offenkundig damit zu tun, dass trans-nationale und trans-kulturelle Prozesse vor allem auch von der kulturellen (Film-)Praxis, die wir als Wissenschaftler beobachten und analysieren, zunehmend (selbst-)reflexiver thematisiert werden bzw. ihrerseits ganz eigene, genuine Formen transnationaler/transkultureller Erfahrungen ermöglichen. Zwar lässt sich nahezu jeder Film seit den Anfangstagen des Kinos problemlos auf transnationale Aspekte hin untersuchen, gleichwohl gibt es – vor allem in jüngster Zeit – spezifische Themen, Ästhetiken, Genres, Produktionsformen, die das Transnationale sehr explizit kennzeichnen. Allein das Spektrum transnationaler Film*themen* ist ausgesprochen breit und umfasst klassische Perspektiven auf Phänomene der Migration im engeren Sinne (z. B. Exilerfahrungen), aber natürlich auch Problemstellungen wie etwa Klimakatastrophen oder Terrorismus, die auf je spezifische Weise das Spannungsfeld nationaler, lokaler und globaler Probleme vermessen. Auch relativ neue Technologien wie DVD und Internet tragen dazu bei, die Transnationalität des Kinos

zu akzentuieren, insofern diese die globale Verbreitung und Zirkulation von Filmen und deren Verfügbarkeit deutlich (sichtbar) begünstigt haben. Schließlich gilt es darauf hinzuweisen, dass auch die Film- bzw. die Medienwissenschaft sich zunehmend über Nationengrenzen hinweg organisiert und entsprechende Themen bearbeitet, die den nationalen Bezugsrahmen überschreiten – man denke etwa, um ein aktuelles Beispiel anzuführen, an das 2006 in Berlin gegründete European Network for Cinema and Media Studies (NECS).

Kritik am Konzept des nationalen Films/Kinos

Eine grundsätzliche Frage ist, inwieweit Diskurse des Trans-, Postnationalen sich auf solche Studien auswirken, die den Anspruch haben, die Filmgeschichte einzelner Länder vorzustellen. Kommt eine solche Geschichtsschreibung noch ohne eine ausführliche Problematisierung der Kategorie Nation aus? Muss sie einen transnationalen Fokus zwingend integrieren, um der Komplexität und kulturellen Hybridität von Filmkulturen im Spannungsfeld von globalen und lokalen Prozessen und Strukturen angemessen Rechnung zu tragen? Zunächst lässt sich hierzu konstatieren, dass zahlreiche aktuelle Filmgeschichten offensichtlich kein Problem damit haben, einen nationalen Fokus zu betonen, wenn man Titel wie z. B. *Mexican National Cinema* (Noble 2005) oder *British National Cinema* (Street 1997) verwendet. Allerdings wird in fast allen diesen Publikationen die Verwendung des Konzeptes der Nation – wenn auch in unterschiedlichem Umfang – kritisch reflektiert und eine Sensibilität für Perspektiven jenseits des Nationalen hervorgehoben. So schreibt beispielsweise Sabine Hake in ihrem 2002 erschienenen Buch *German National Cinema*, das in der Übersetzung *Film in Deutschland. Geschichte und Geschichten seit 1895* heißt: „Die Bedeutung des deutschen Films ist ohne die Berücksichtigung regionaler, internationaler und globaler Einflüsse und deren Relevanz für kulturelle Paradigmen wie Integration, Assimilation, Eklektizismus und Hybridität nicht zu verstehen“ (Hake 2004: 12). Und an anderer Stelle betont sie:

> Das Syntagma „deutscher Film“ muss als diskursiver Effekt betrachtet werden. Statt alles unter einen normativen Begriff der Nationalkultur – oder noch problematischer: des Nationalcharakters – zu subsumieren, geht es mir in erster Linie um Spannungen zwischen den kulturellen, ökonomischen und politischen Festschreibungen des Nationalen. (Hake 2004: 14)

Die nachhaltige Verwendung der Kategorie des Nationalen signalisiert, dass es offenkundig und nicht zuletzt schlicht aus pragmatischen Gründen schwer fällt, sich von nationalen Konzepten zu verabschieden (vgl. Jahn-Sudmann 2007). Des Weiteren wird weithin anerkannt, dass auch kritische Bezugnahmen auf nationale Filmkulturen problematische Fixierungen kaum (gänzlich) vermeiden können.[6]

[6] Vgl. allein zur Problematik der Rede vom „Europäischen Kino” Elsaesser 2005.

Auch die Dekonstruktion der Idee eines identifizierbaren deutschen Kinos schreibt unvermeidlich eine nationale Film-/Kinoidentität fort, ebenso wie der Begriff des Transnationalen allein durch den Akt der Bezeichnung zwangsläufig die Vorstellung eines nationalen Kinos perpetuiert, auch dann, wenn die Kategorie intentional auf die Überwindung national distinkter Perspektiven zielt. Umgekehrt sind (Film-) Studien, die die Relevanz eines transnationalen Fokus unterstreichen, keineswegs per se an einer Überwindung nationaler Ordnungs- und Denkstrukturen interessiert oder machen sich zwingend für einen Trans-Nationalismus im emphatischen Sinne stark (vgl. z. B. Eckardt 2008).

In gewisser Weise hat der Begriff des Transnationalen ohnehin das schwer zu vermeidende Problem, dass er als euphemistischer Ersatzbegriff für den häufig deutlich negativer konnotierten und noch inflationärer verwendeten Begriff Globalisierung gelesen werden kann. Und zweifellos werden, seitdem man verstärkt über die Prozesse der Globalisierung nachdenkt, die damit einhergehenden sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Prozesse in einem beträchtlichen Maße mit Krisen und Bedrohungen assoziiert, vom Terrorismus über Börsencrashs bis hin zur Klimakatastrophe. Manche sehen in diesen globalen Krisenerscheinungen durchaus Ansatzpunkte, um eine Rückbesinnung auf nationalstaatliches Denken und Handeln zu legitimieren, wie Berg und Gassert ausführen:

> Das intellektuelle Ausgreifen über die Grenzen des Nationalstaats, aber auch die Erfahrung, daß der Nationalstaat angesichts transnationaler und globaler Prozesse wie Migration, Umweltzerstörung oder Terrorismus an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit stößt, haben dazu beigetragen, das nationalstaatliche Paradigma gründlich in Frage zu stellen. Doch auch hier erscheint eine gewisse Vorsicht angebracht. Die Schattenseiten der Globalisierung und die damit einhergehenden ökonomischen und kulturellen Verwerfungen haben, dies ist spätestens seit den Terroranschlägen vom 11. September offenkundig, das Bedürfnis nach nationalstaatlicher Handlungsfähigkeit wieder stark ansteigen lassen. Dies gilt in besonderem Maße für die Vereinigten Staaten selbst, die aufgrund ihrer militärischen, wirtschaftlichen und kulturellen Hegemonie weltweit zum teils bewunderten, teils verhaßten Inbegriff von Modernisierung und Globalisierung geworden sind. (Berg/Gassert 2004: 12)

Für wie zutreffend man auch immer derartige Zeitdiagnosen hält, fest steht, dass in aller Regel diejenigen, die vom Transnationalen sprechen, zugleich vor naiven Vorstellungen eines Transnationalismus warnen:

> The space of the transnational is not an anarchic free-for-all in which blissfully deracinated postnational subjects revel in ludically mystified states of ahistoricity. The continued force of nationalism, especially nationalism grounded in religious cultures, must be recognized as an emotionally charged component of the construction of the narratives of cultural identity that people at all levels of society use to maintain a stable sense of self. (Ezra/Rowden 2006: 4)

Fazit / Ausblick

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass der Begriff des Transnationalen in der bisherigen Forschungspraxis eher auf Phänomene und Vorstellungen der Überschreitung nationaler Grenzlinien und nicht auf deren dauerhafte Überwindung zielt. Eine derartige Konzeption ist der normativen Kraft des angeblich Faktischen geschuldet, die zu gebieten scheint, die Möglichkeiten postnationaler Konfigurationen von Kultur und Gesellschaft pessimistisch zu beurteilen oder drastischer formuliert: die Idee einer Welt, in der nationale oder ethnische Differenz verschwunden ist, als ewige Utopie zu verwerfen. Die kaum verborgene Tragik einer solchen negativen Perspektive besteht darin, dass gerade der kritische Hinweis auf die Beharrungskräfte nationaler Ideologien nicht nur notwendige Voraussetzung für deren Überwindung ist, sondern in dem Maße, wie hier Verhältnisse kritisch erfasst werden, zugleich der Ideologie des Bestehenden entgegengearbeitet wird. Umgekehrt wäre es jedoch gleichermaßen problematisch, das Konzept des Transnationalen als die konkrete Utopie zu betrachten, die im besonderen Maße die Möglichkeit einer besseren Welt realisierbar erscheinen lässt, wie es ohnehin zweifelhaft wäre, den Begriff des Transnationalen zwingend zu einem gesellschaftskritischen Konzept zu erheben, als ob dieser von seiner Geschichte her etwas enthielte, was diese Bürde rechtfertigen könnte.

Literaturangaben

Appadurai, Arjun (1990): „Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy", in: *Public Culture* 2: 2, S. 1-24.

Baskett, Michael (2008): *The Attractive Empire: Transnational Film Culture in Imperial Japan*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Bergfelder, Tim/Street, Sarah/Harris, Sue (2007): *Film Architecture and the transnational Imagination: Set Design in 1930s European Cinema*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture.* London et al.: Routledge.

Bourne, Randolph (1916): Trans-National America, in: *Atlantic Monthly* 118, July, S. 86-97. Online unter: http://www.swarthmore.edu/SocSci/rbannis1/AIH19th/Bourne.html.

Burns, Rob (2006): „Turkish-German cinema: from cultural resistance to transnational cinema?", in: Clarke, David (Hrsg.): *German Cinema Since Unification.* London, New York: Continuum, S. 127-150.

Devadas, Vijay (2006): „Rethinking Transnational Cinema: The Case of Tamil Cinema. Senses of Cinema". Online unter:

http://www.sensesofcinema.com/contents/06/41/transnational-tamil-cinema.html.

Eckardt, Michael (2008): *Zwischenspiele der Filmgeschichte: Zur Rezeption des Kinos der Weimarer Republik in Südafrika 1928-1933.* Berlin: Trafo-Verlag.

Elsaesser, Thomas (2005): „Double occupancy and small adjustments: Space, place and policy in the New European Cinema since the 1990s", in: Ders.: *European Cinema: Face to Face with Hollywood.* Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 108-130.

Elsaesser, Thomas (2005): „European Cinema: Conditions of Impossibility?", in: Ders., S. 13-31.

Ezra, Elisabeth/Rowden, Terry (Hrsg.) (2006): *Transnational Cinema. The Film Reader.* London, New York: Routledge.

Göktürk, Deniz (2000): „Jenseits der subnationalen Leidkultur: Transnationale Rollenspiele im Kino", in: *eipcp*, *Webseite des Europäischen Instituts für progressive Kulturpolitik*, online unter: http://eipcp.net/transversal/0101/goektuerk/de 2000.

Hake, Sabine (2004): *Film in Deutschland. Geschichte und Geschichten seit 1895.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Higbee, Will (2007): „Beyond the (trans)national: toward a cinema of transvergence in postcolonial and diasporic francophone cinema(s)", in: *Studies in French Cinema* 7:2, S. 79-91.

Hunt, Leon/Wing-Fai, Leung (2008): *East Asian Cinemas. Exploring Transnational Connections on Film.* London: I. B. Tauris.

Jahn-Sudmann, Andreas (2007): „Zur Geschichte des europäischen art film in Amerika. Historische Wegmarken transatlantischer Filmbeziehungen", in: Brügge, Joachim/ Kammerhofer-Aggermann, Ulrike (Hrsg.): *Kulturstereotype und Unbekannte Kulturlandschaften – am Beispiel von Amerika und Europa.* (Salzburger Beiträge zur Volkskunde Bd. 17). Salzburg: Verlag Mueller-Speiser, S. 203-226.

Kaur, Raminder/ Sinha, Ajay J. (2005): *Bollyworld: Popular Indian Cinema Through a Transnational Lens.* London et al.: Sage.

Löser, Philipp (2001): „‚Aber wo's stimmt, ist ein Film frei von Fragen nach Nationalität und Internationalität' – Die deutschen Bilder des Rainer Werner Fassbinder als postnationale Problematisierung und als Vermarktungsinstrument im internationalen Rahmen", in: Manfred Engelbert, Burkhard Pohl und Udo Schöning (Hrsg.): *Märkte, Medien, Vermittler. Fallstudien zur interkulturellen Vernetzung von Literatur und Film.* Göttingen: Wallstein, S. 317-354.

Malik, Sarita (2006): „Beyond ‚the cinema of duty'? The pleasures of hybridity: Black British film of the 1980s and 1990s", in: Higson, Andrew (Hrsg.): *Dissolving Views: Key Writings on British Cinema.* London: Cassell, S. 202-215.

Miyao, Daisuke (2007): *Sessue Hayakawa: Silent Cinema and Transnational Stardom.* Durham et al.: Duke University Press.

Morris, Meaghan (2005): *Hong Kong Connections: Transnational Imagination in Action Cinema.* Durham et al.: Duke Univ. Press et al..

Naficy, Hamid (2001): *An Accented Cinema: Exilic and Diasporic Filmmaking.* Princeton: Princeton University Press.

Naficy, Hamid (2003): „Phobic Spaces and Liminal Panics: Independent Transnational Film Genre", in: Shohat, Ella/ Stam, Robert (Hrsg.): *Multiculturalism, Postcoloniality, and Transnational Media.* New Brunswick: Rutgers University Press, S. 203-226. Zuerst veröffentlicht in: East-West Film Journal 8: 2, July 1994, S. 1-30.

Nestingen, Andrew K. (2005): *Transnational Cinema in a Global North: Nordic Cinema in Transition.* Detroit: Wayne State University Press.

Noble, Andrea (2005): *Mexican National Cinema.* London et al.: Routledge.

Novak, Marcus (2002): „Speciation, Transvergence, Allogenesis: Notes on the Production of the Alien", in: *Architectural Design* 72:3, S. 64-71.

Patel, Kiran Klaus (2004): „Jenseits der Nation: Amerikanische Geschichte in der Erweiterung", in: Berg, Manfred/ Gassert, Philipp (Hrsg.): *Deutschland und die USA in der Internationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Detlev Junker.* (Transatlantische Studien - 19). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 40-57.

Seeßlen, Georg (2000): „Das Kino der doppelten Kulturen", in: *epd Film*, S. 12.

Street, Sarah (1997): *British National Cinema.* London et al: Routledge.

Thelen, David (1999): „The Nation and Beyond: Transnational Perspectives on United States History", in: *Journal of American History* 86, S. 965-975.

Welsch, Wolfgang (1999): „Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today", in: Featherstone, Mike/Lash, Scott (Hrsg.): *Spaces of Culture: City, Nation, World.* London: Sage, S. 194-213.

Welsch, Wolfgang (1995): „Transkulturalität", in: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, S. 39-44.

Wie europäisch ist das deutsche Theater? Eine Bestandsaufnahme

Matthias Schubert

Die Ausgangsfrage klingt reichlich unbedarft. Stellen Sie sich vor, man würde einen Unternehmer fragen: „Wie europäisch ist die deutsche Wirtschaft?“ Oder von einem Sportexperten wissen wollen: „Wie europäisch ist der deutsche Fußball?“ Mehr als ein Kopfschütteln, so vermute ich, bekäme man nicht zur Antwort. Welch' eine dumme Frage...

Dumm ist die Frage, die uns hier beschäftigen soll, aber nur auf den ersten Blick. Dass etwas, das in der Mitte Europas stattfindet, „irgendwie“ auch europäisch ist, das versteht sich „irgendwie“ von selbst. Was aber besagt eine solche Feststellung über die bloße Unterstellung eines Zusammenhangs hinaus? Was erfahren wir über die besondere Qualität der Verbindung? Beruht sie auf historischen Voraussetzungen, folgt sie einer Idee oder besteht sie aus reinem Pragmatismus? Was passiert eigentlich, wenn etwas Neues ins Vertraute gerät oder man sich mit dem Vertrauten auf Neuland begibt? Kommt es nur zu einem Transfer materieller und geistiger Güter, oder entsteht, wenn man die Außenwelt mit der Innenwelt konfrontiert oder die Innenwelt mit der Außenwelt, tatsächlich etwas Drittes: ein *open space* der Künste?

I.

Lassen Sie mich, bevor ich vom Theater spreche, noch ein paar Spielminuten beim Sport verweilen, genauer gesagt: in der Fußball-Bundesliga. In den Zeiten, als es in

Europa noch einen eisernen Vorhang gab und die EU eine überschaubare Vereinigung war, wusste jeder, was deutschen Fußball auszeichnet: Disziplin, Ausdauer und Einsatzfreude. Über den Kampf zum Spiel finden, so lautete die Formel, die so manchen Gegner erschreckte. Heute gibt es im deutschen Fußball auch Taktik, Eleganz, Ballgefühl und Spielwitz zu bestaunen. Kein Wunder, wenn man die große Zahl nicht-deutscher Spieler und Trainer betrachtet, die inzwischen die Liga bereichern. Europa ist Alltag im deutschen Fußball, nicht nur innerhalb der Teams, sondern auch bei Sponsoren und Medien und im internationalen Wettstreit der besten Vereinsmannschaften. Für die Fans, die Woche für Woche ins Stadion kommen, spielt Europa aber keine Rolle. Sie wollen ihre Mannschaft gut spielen und gewinnen sehen. Den Wunsch nach Identifikation mit der eigenen Region verbinden diese Fans nahezu spannungsfrei mit dem Flair der weiten Welt. Auf dem Platz ist ein Bremer ein Bremer und ein Dortmunder ein Dortmunder – gleichgültig, ob der Spieler nun in Russland oder Rumänien, Litauen oder Luxemburg geboren wurde. Die Kunst des Zusammenspiels folgt im Fußball einfachen, weltweit einheitlichen Regeln und gelingt auch ohne komplexe sprachliche und kulturelle Transfers.

In diesem Sinne ist seit Jahrzehnten im Tanztheater und (zunehmend auch im Musiktheater) eine Internationalisierung zu erleben, eine Gemeinschaft, die ohne große Worte harmoniert. Die Bewegungssprache des Tanzes und die große europäische Opernliteratur haben den Rang einer *universal language* erobert. Was spielt es noch für eine Rolle, aus welchem Land der Tänzer oder die Sängerin stammt, in welchem Theatersystem die Choreographin oder der Regisseur groß geworden ist. Wen interessiert es, ob im Orchestergraben eine Bulgarin oder ein Belgier die erste Geige spielt.

II.

Im traditionellen Schauspiel indessen, das als Sprech- und Literaturtheater von der Fülle des Ausdrucks, der Poesie, der Differenzierung in der Figurenrede lebt, verhält sich das ganz anders. Vermitteln sich Inhalt und Emotion im Tanz vor allem durch die Körper und in der Oper vor allem durch die Musik, so kommt es im Schauspiel nicht nur, aber eben auch auf jedes Wort an. Natürlich ist diese Gegenüberstellung vereinfachend, da jede Inszenierung – ob im Tanz, in der Oper oder im Schauspiel – mit den unterschiedlichsten ästhetischen Mitteln arbeiten: mit Bühnenbild und Kostümen, Projektionen und *Soundtracks*, Lichtregie und Spezialeffekten. Und in aller erster Linie natürlich mit der Physis und der Psyche der Solisten.

Dennoch war das Schauspiel immer – und daran hat sich bis in die Gegenwart nichts Grundlegendes geändert – ein Instrument der Verortung und Selbstvergewisserung, ein Medium, in dem ein begrenzter, aber maßgebender Kreis von Menschen sich über die Modi des Zusammenlebens verständigt. Das Schauspiel lebt

von einer begrenzten Reichweite: Das ist seine Stärke und seine Schwäche zugleich.

Natürlich gab und gibt es auch im Sprechtheater Persönlichkeiten von europäischem Format und weit über das Regionale und Nationale hinausweisender Ausstrahlung: Konstantin Sergejewitsch Stanislawski und sein Moskauer Künstlertheater; Max Reinhardt mit seinem gesamtkünstlerischen Ansatz, Peter Brook, Ariane Mnouchkine mit ihrem *Théâtre du Soleil*, Peter Zadek oder Luc Bondy. Diese Regisseure und Theatermacher haben durch ihren spezifischen künstlerischen Ansatz, ihr über Sprach- und Landesgrenzen hinausweisendes Schaffen, Wegmarken in der europäischen Theatergeschichte gesetzt.

Dem gegenüber stehen die sehr eigenen, historisch gewachsenen Theatersysteme, die schon organisatorisch wenig kompatibel sind: die auf eine Metropole ausgerichteten Kulturnationen wie Frankreich oder England. Die auf eine freie, flexible Arbeitsweise gründende Tradition, wie sie etwa in Belgien und den Niederlanden anzutreffen ist. Und schließlich das föderale und weit verzweigte öffentliche Theatermodell, das als – ausnahmsweise erfreuliches – Erbe deutscher Kleinstaaterei die hiesige Darstellungskunst bis heute prägt.

Deutschland verfügt über ein dichtes Netz von Staats-, Stadt- und Landestheater, die allesamt aus öffentlichen Mitteln gefördert werden. Dabei sind die *Staatstheater*, anders als der Name vermuten lässt, keineswegs in Berlin angesiedelt, sondern malerisch über das ganze Land verteilt. Fast jedes Bundesland leistet sich zwischen einem und drei solcher Häuser als kulturelle Aushängeschilder. Niedersachsen zum Beispiel, das Bundesland, zu dem auch Göttingen gehört, betreibt drei Staatstheater – und zwar in Hannover, Braunschweig und Oldenburg. Dazu kommen die *Stadttheater*, die die Menschen *vor Ort* kulturell bereichern sollen, und die *Landestheater*, die mit mobilen Produktionen *die Fläche* bespielen, das heißt in all jenen kleinen und mittelgroßen Städten gastieren, die über keinen eigenen professionellen Theaterbetrieb verfügen. All diese Theater beschäftigen ein *stehendes Ensemble*, also fest angestellte Schauspieler, Sänger, Tänzer, Orchestermusiker, Chöre, Dramaturgen, Techniker und Handwerker, und erarbeiten pro Jahr ein vielfältiges Repertoire von Schauspielen, Opern und Tanzabenden. Als vierte Sparte wird vielerorts zudem ein eigenes Programm für Kinder und Jugendliche angeboten. Das Schauspiel ist die quantitativ stärkste Sparte. Über ein eigenes Tanz- und Musiktheater verfügen nur Staats- und große Stadttheater. Auf dem Spielplan des Schauspiels stehen neben dem deutschen, europäischen und nordamerikanischen Dramenkanon Gegenwartsstücke aus eben diesen Kulturkreisen. Ausnahmen bestätigen – zumindest bislang – die Regel. Ungeachtet der Vielfalt der Titel und Themen verstehen sich die Theater – sieht man einmal von den Bühnen in Berlin, Hamburg und München ab – dezidiert als regionale Umschlagplätze von Kunst und Kommunikation. Kaum ein deutscher Intendant, der sein Amt ohne das Bekenntnis antritt, *Theater für die Stadt und die Region* machen zu wollen, wohl wissend, dass ihn mittelfristig nur eine überregionale Resonanz im Sattel hält. Ein Widerspruch, der im deutschen Theater gewissermaßen systemimmanent ist: Einerseits möchte man *sein* Theater

gehütet sehen wie ein Schmuckkästchen, auf der anderen Seite soll es sich im Wettbewerb mit anderen, vor allem benachbarten Städten behaupten und künstlerisch höchsten Ansprüchen genügen. Und das Ganze am Besten mit reduzierten Etats und einer Steigerung der Eigeneinnahmen.

III.

Sucht man, um zu unserer Ausgangsfrage zurückzukehren, nach europäischen Einflüssen im deutschen Sprechtheater, so wird man in vielerlei Hinsicht fündig. Ich möchte mich auf drei Aspekte konzentrieren, in denen die Dialektik von Verortung und Entgrenzung wirksam wird:

1. Die europäische Theatertradition mit ihrem großen Fundus an gemeinsamen Stoffen, Stücken und Autoren.
2. Die Vielfalt von Zeitstücken, die aktuell auf den Bühnen Deutschlands und Europas zirkulieren.
3. Die Vernetzung der Personen und Institutionen im Rahmen von Festivals, Kooperationen und Künstlerbegegnungen.

Erstens. Gleichgültig, in welchem europäischen Land sie geboren wurden, welche kulturellen Prägungen sie erfahren haben: Sie leben – bewusst oder unbewusst – aus dem Geist der Griechen. Ohne die ungeheure Innovationskraft, die wir der Antike verdanken, wäre unser Kontinent ein fragmentarisches Gebilde ohne Bindungskraft, ein Eurozähler ohne gemeinsamen Nenner, ein ökonomisches Spekulationsobjekt. In diesem Sinne ist die europäische Theatergeschichte, die mit dem sprichwörtlich gewordenen Thespis-Karren begann, eine Geschichte der Identitätsfindung. Kein Theater in Europa, das nicht irgendwann die antiken Klassiker, nicht Shakespeare und Moliere, Calderon und Tschechow, Ibsen und Strindberg in sich aufgenommen hätte – allen ideologischen Differenzen zum Trotz. (Von den Dramatikern deutscher Sprache soll in diesem Kontext nicht die Rede sein; dass man sie auf den hiesigen Bühnen spielt, versteht sich von selbst.)

Zweitens. Die deutsche Theaterlandschaft öffnet sich dem Thema Europa auf vielfältige Weise: auf Festivals, in Publikationen, mit Übersetzungsprojekten, Autorentreffen und vielem mehr. Dabei freilich sollte nicht übersehen werden, dass europäische Autoren nicht erst seit gestern eine bedeutende Rolle im deutschen Theater spielen. Bereits in den ersten Nachkriegsjahren, in denen sich die Deutschen moralisch, wirtschaftlich, politisch und auch kulturell zu erneuern versuchten, hatten Dramatiker wie Beckett, Sartre, Camus oder später Bond, Pinter und Mrozek einen beachtlichen Einfluss. Zwar unterliegt die Rezeption europäischer Autoren gewissen Schwankungen, doch scheint sie gegenwärtig lebendiger denn je. Die Zahl der deutschsprachigen Erstaufführungen, die alljährlich über die Bühne ge-

hen, ist mehr als beachtlich. Dramatiker wie Simon Stephens, Biljana Srbljanović, Lars Norén, Sergie Belbel oder Martin Crimp sind in den Repertoires nahezu flächendeckend vertreten.

Drittens. Eine Europäisierung des deutschen Theaters hat auch auf Strukturen, auf Personalentscheidungen und Arbeitsweisen Einfluss. In Magdeburg trat unlängst die Engländerin Karen Stone ihre Intendanz an. Am Düsseldorfer Schauspielhaus hat der Schwede Staffan Valdemar Holm die künstlerische Leitung übernommen. In München wurde ab 2010 der Niederländer Johan Simons zum neuen Intendanten der Kammerspiele berufen. Simons gilt als innovativer Theatermacher und war zuvor als Künstlerischer Leiter am Nederlands Toneel im belgischen Gent tätig. Als Schauspiel-Regisseure hoch im Kurs stehen schon seit einigen Jahren der Belgier Luc Perceval, die Niederländerin Alize Zandwijk, der Lette Alvis Hermanis oder auch Andrej Woron aus Polen.

Wie diese Entwicklung weitergeht, ist noch nicht abzusehen. Bewegten sich die europäischen Gäste bislang weitgehend innerhalb der deutschen Theaterstrukturen, so könnte gerade Johann Simons in München für einen wirklichen Wandel sorgen. Es gehört zur deutschen Theatertradition, sehr hierarchisch (bezogen auf die Struktur) und sehr individualistisch (bezogen auf das Kreative) zu arbeiten. In Belgien und den Niederlanden ist die Theaterarbeit demgegenüber ein offener und kollektiver Prozess und keine ästhetische Setzung. Der flämische Dramaturg Ivo Kuyl beschreibt den Unterschied sehr eindrucksvoll:

> „Bislang ist es meist so, dass ein Regisseur, der ja auch die Funktion eines künstlerischen Leiters einnimmt, alle wichtigen Entscheidungen auf jenem Gebiet fällt. Wie kann man aber zum Beispiel schlüssig über ein demokratisches Europa sprechen, wenn man die schwere Kunst der Demokratie nicht innerhalb der eigenen Mauern auszuüben bestrebt ist? In dem Theater, in dem ich tätig bin – in der Koninklijke Vlaamse Schouwburg Brüssel – arbeiten wir mit einem künstlerischen Stab von zehn Personen nach dem Konsensprinzip: Jedes potenzielle Projekt wird von allen diesen Personen diskutiert, und wenn ihm nicht alle zustimmen, kann es nicht stattfinden. Wir gehen selbstverständlich davon aus, dass jeder das Projekt gegenüber der Außenwelt verteidigen können muss. Entgegen Zweifeln, ob dies eine funktionsfähige Strategie ist, haben wir mit diesem Modell inzwischen ausgezeichnete Erfahrungen gemacht."

Ob die Münchner ahnten, wie viel Basisdemokratie ihnen da womöglich ins Haus steht?

Neben diesen auf Kontinuität angelegten Verbindungen ist Europa auch in Form von Gastspielen, Festivals und Kooperationen in deutschen Theatern sehr präsent. Die Biennale in Wiesbaden, das Festival *Theater der Welt*, die *Ruhrtriennale* oder die Kulturstiftung des Bundes mit ihrem *Wanderlust*-Fond fördern beispielhaft den Austausch unter europäischen Bühnen. Dazu kommen Autorenbegegnungen wie beim *Heidelberg Stückemarkt* oder dem Osnabrücker Festival *Spieltriebe*. Holger

Schulze, der Intendant des Osnabrücker Theaters, fasste seine Erfahrungen auf dem Spielplatz Europa wie folgt zusammen:

> „Das Spannende ist ja, dass man erst, indem man zusammenrückt, bemerkt, worin die kulturellen Unterschiede wirklich bestehen. Das erfahren wir mit unserem bulgarischen Partnertheater sehr konkret. Beim Frauenbild. Bei der Frage, was ein Intendant ist. Oder welche Bedeutung einzelne Bilder haben. Obwohl im Zusammenhang mit dem Thema Globalisierung immer so getan wird, als ob alles überall gleich ist, ist es das gar nicht.“

IV.

Bis hierher habe ich versucht, Bewegungen und Tendenzen im deutschen Theater aufzuzeigen, zum Abschluss möchte ich einige Thesen und Bewertungen abgeben und zur Diskussion stellen. Es ist, wie schon gesagt, nicht die Frage, ob Europa auf den Bühnen in Deutschland vorkommt. Dass dem so ist, liegt in der Geschichte der Kunstform, im internationalen Stückekanon und in der Mobilität der Theaterkünstler begründet. Umstritten ist und bleibt hingegen, welche Formen des Austausches das Theater als Kunstform weiterbringt, welche Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung das Theater zu initiieren vermag, inwieweit das Theater in politische Dimensionen vordringt, sich womöglich gar zum Instrument der Politik machen lässt. Entscheidend für das Gelingen eines Theaterabends wird dabei immer bleiben, mit welcher Intensität sich Akteure und Publikum in den unwiederholbaren Momenten einer Theatervorstellung begegnen. Mit welcher Dringlichkeit die Gefühle und Gedanken der Figuren sich auf uns Zuschauer übertragen. Dieses kann auf ganz verschiedenen Wegen geschehen:

Die Kunst der Übersetzung. Stücke aus Europa werden entdeckt, empfohlen, gekonnt übersetzt und in Deutschland für ein überwiegend deutsches Publikum auf die Bühne gebracht. Es ist dies der klassische Transfer, der neben einer Übersetzung auch die gründliche dramaturgische Recherche einschließt, auf die Schauspieler ebenso angewiesen sind wie Zuschauer. Je realistischer, je welthaltiger, je gesellschaftlich konkreter das Stück, desto größer die Herausforderung.

Die Welt zu Gast. Eine Produktion kommt aus dem Herkunftsland, gespielt von Schauspielern dieses Landes, inszeniert in der ästhetischen Tradition dieses Landes, zu erleben als Original mit Untertitel. Der besondere Effekt: Neben den deutschen Zuschauern kommen bei solchen Ereignissen zunehmend auch Menschen, die aus dem Land der Gäste stammen und im Theater so ein Stück Eigenes wiederentdecken. Um noch einmal Holger Schulze, den Intendanten des Osnabrücker Theaters, zu zitieren: „Als wir das erste Gastspiel aus Bulgarien zeigten, waren im Zuschauerraum plötzlich gefühlte zweihundert Bulgaren. Und man merkte, dass die unser Theater vorher noch nie betreten hatten. Wir haben sie angesprochen und

stellten fest, dass sie teilweise sogar aus Münster angereist waren, weil sie mitbekamen, dass hier etwas gezeigt wurde."

Experten unter sich. Eine dritte Form der Europäisierung ist der Festivalbetrieb. Herausragende Produktionen werden herumgereicht und von der Fachwelt und einem sich aufgeklärt gebenden Eventpublikum bestaunt. Auch wenn sich die beteiligten Akteure inzwischen gut kennen: Der interkulturelle Mehrwert ist flüchtig und beruht eher auf Zufall. Tobias Philippen und Marc Schäfers, die umtriebigen Leiter eines deutschen Theaterverlages, bringen ihre Skepsis wie folgt auf den Punkt: „Auf uns wirkt die Auseinandersetzung des deutschsprachigen Theaterbetriebs mit ausländischem Theater meist eher oberflächlich – hier ein Festival, da ein Spektakel, dort eine Zeitschriftenausgabe. Und wir können es keinem verdenken, wenn das Interesse irgendwo anfänglich bleibt. Denn außer Wissenschaftlern, Übersetzern und vielleicht manchen Journalisten vermag kaum jemand, eine ausländische Theaterszene wirklich im Auge zu behalten. Entweder kann man es sich leisten, im Festival-Auftrag durch die Welt zu jetten, oder man muss sich gezwungenermaßen begnügen mit kurzen Einblicken."

Neue Allianzen. Eine Neuerung, die aufhorchen lässt, hat Karin Beier, Intendantin des Kölner Schauspiels, zu bieten. Sie möchte näher ran an die Realität und das mit einem multikulturellen Ensemble. „Es geht", sagt sie, „um einen Spiegel der Gesellschaft". Dabei ist sie sich bewusst, dass es mit einem Alibi-Engagement nicht getan ist. „Wenn ich nur einen Schwarzen oder einen Türken in einem Ensemble habe", so Beier, „hat das eine Bedeutung, wenn ich dem Türken eine bestimmte Rolle gebe. Dann muss ich das dramaturgisch abfedern. Wenn ein Teil des Ensembles sichtbar aus anderen Kulturen kommt, dann kann man damit irgendwann mit einer gewissen Selbstverständlichkeit umgehen." Karin Beier setzt damit vor allem auf die sinnliche Wahrnehmung eines multikulturellen Ensembles. Zugleich möchte sie dies als Identifikationsangebot an ein migrantenstämmiges Publikum verstanden wissen. „Ich möchte", so ihr Credo, „ einfach mal ein paar Kopftücher im Zuschauerraum sehen."

Anders als gelegentliche Gastspiele schafft ihr Konzept Raum für ein neues, auf Dauer angelegtes Miteinander zwischen Akteuren und Publikum, das eine unmittelbare Wirkung auf das regionale Geschehen entfalten kann.

Die Beispiele zeigen: Einen Königsweg zu einem „Europa mit einer Seele" gibt es im Theater so wenig wie in allen anderen gesellschaftlichen Sphären. Allzumal bestehen begründete Zweifel, ob das Sprechtheater, das in vielen Ländern eng mit der Herausbildung eines Konzepts von *Nationalkultur* verknüpft ist, zur Mittlerrolle in einem multi-ethnischen und grenzenlosen Europa überhaupt taugt. Die Dramaturgische Gesellschaft (DG) hat ihre vorletzte Tagung in Erlangen unter dem doppeldeutigen Motto *europa erlangen* abgehalten. In der Einladung schreiben die Veranstalter: „Das Theater als Ort gesellschaftlicher und kultureller Selbstverständi-

gung sieht sich heute mit zwei Tendenzen konfrontiert. Zum einen lösen sich im Zuge globalisierter Gesellschaftsstrukturen überkommene Identitätsmuster auf. Zugleich wächst das Bedürfnis nach stärkerer lokaler bzw. regionaler Verortung. Beiden Bewegungen hat das Theater Ausdruck zu verleihen. Es muss der Heterogenität von Kulturen in unserer Gesellschaft ebenso Rechnung tragen wie der Bewahrung von einzigartigen Kultur- und Sprachräumen im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses. Wenn das Theater also Identität reflektiert und konstruiert, wie verhält es sich dann zu einer heute gesuchten europäischen Identität? Oder anders gefragt: Wie kommt Europa auf die Bühne?“ Damit ist ein weithin offenes Feld markiert. Ob sich dieses offene Feld eines Tages in einen kreativen *open space* verwandelt, entscheidet sich freilich nicht allein in den Theatern.

Emotionen und Sprache in Printmedien. Eine Fallstudie

Sneschana Kosarekova-Ivanova

Grundlegendes

Jeder Mensch glaubt zu wissen, was eine Emotion ist, solange er nicht gebeten wird, den Begriff zu definieren. Leider kann ihm auch die psychologische Fachliteratur dabei wenig behilflich sein: In der einschlägigen Literatur sind eine Unzahl von Definitionsversuchen bekannt, wobei sich aber keine einzelne als maßgebend etabliert hat. In den meisten Fällen handelt es sich lediglich um Arbeitsdefinitionen, bei denen die Gesamtheit der Merkmale und Faktoren, welche von ausschlaggebender Bedeutung für die jeweilige Studie sind, mitberücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang konstatiert Schmidt-Atzert: „Bislang ist kein Konsens festzustellen, was man unter einer Emotion zu verstehen hat" (Schmidt-Atzert 1996: 18). In ihrer Abhandlung haben Kleinginna/ Kleinginna ca. einhundert Emotionsdefinitionen gesammelt und sie unter zehn Merkmalen zu systematisieren versucht. Ihre (vereinfachte Fassung der) zusammenfassenden Definition lautet: Emotion ist „ein komplexes Muster von Veränderungen, das physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensweisen einschließt, die in Reaktion auf eine Situation auftreten, welche ein Individuum als persönlich bedeutsam wahrgenommen hat." (Kleinginna/Kleinginna, zit. nach Zimbardo 1995: 442)

Sowohl in der Alltagssprache als auch in psychologischen Publikationen werden sehr oft Emotion und Gefühl synonym verwendet oder die Emotionen werden lediglich als Oberbegriff für alle gefühlshaften Prozesse verstanden. Zum einen steht hier die unpräzise Verwendung zweier Bezeichnungen, dem steht jedoch

die Unterscheidung zwischen Gefühl und Emotion gegenüber. Dabei handelt es sich beim Gefühl einerseits um die subjektive Reaktion, um das subjektive Erleben einer Emotion und andererseits um rein physiologische Zustände wie z. B. Hunger, Durst und Schmerz. Weitere Bestandteile des emotionellen Lebens des Menschen sind die Stimmung, der Affekt und der Stress. Die Stimmung ist weniger objektgerichtet und zeichnet sich durch ihre geringere Intensität und längere Dauer aus. Der Affekt ist die stärkste emotionelle Reaktion und hat eine kurze Dauer, aber dafür einen stürmischen Charakter und eine wesentliche Stärke. Der Stress ist die kräftigste emotionelle Erscheinung, er ist eine komplexe Reaktion, die sowohl psychische als auch physische Gründe hat und zu vielen Krankheiten führen kann.

Auch über die Anzahl der (existierenden) Emotionen ist in der Fachliteratur kein Konsens festzustellen. Als klassisch haben sich die Theorien von Ekman (1988) und Izard (1994) etabliert, welche je nach Auffassung sieben bis zehn Grundemotionen unterscheiden. Aufgrund von Untersuchungen der Universalität des Emotionsausdrucks in verschiedenen Kulturen, u. a. auch in Kulturen ohne jeglichen Zivilisationskontakt wie z. B. in einem steinzeitlich lebenden Stamm in Neuguinea (Ekman), oder bei blindgeborenen Kindern, welche nie ein Muster für Gesichtsausdruck gesehen haben, oder beim mimischen Verhalten von neugeborenen Kindern, wurden folgende Hauptemotionen bestimmt: Freude, Trauer, Scham, Überraschung, Ärger, Ekel, Interesse. Tunner (1985: 127f.) spricht z. B. von neun Grund- und 366 Mischgefühlen. Ganz allgemein werden die Emotionen in positiv und negativ geteilt, wobei die negativen viel emotionsträchtiger in den Printmedien sind.[1]

Die Emotionen wurden von den „ernsten“ Wissenschaftlern lange Zeit für unwürdig gehalten, und als zu vage und daher als nicht erfassbar und vielschichtig empfunden, oder lediglich als eine Begleiterscheinung des menschlichen Empfindens, Sprechens und Denkens untersucht. In einer der neuesten Monographien über den Zusammenhang von Sprache und Emotion verallgemeinert die Forscherin diesen Prozess folgenderweise:

> Bis vor wenigen Jahren war das Thema Sprache-und-Emotion aus linguistischer Perspektive ein exotisches Sonderthema mit einem Hauch Esoterik, das allenfalls als ein sehr marginales Gebiet der anwendungsorientierten, pragmatisch-funktional ausgerichteten Sprachwissenschaft betrachtet wurde.“ (Schwarz-Friesel 2007: 8)

Eine mögliche Erklärung für diese Geschichte der Ignoranz und Nichterforschung wäre das in unserer Gesellschaft herrschende „Gebot der emotionalen Neutralität. Das Gebot verlangt die Minimierung des Einflusses von Emotionen auf die eige-

[1] Obwohl laut Emotionspsychologie eher die positiven Emotionen in Erinnerung bleiben (vgl. dazu Batacchi et.al. 1996: 83-90).

nen Verhaltensweisen" (Fiehler 1990: 22), was eine sachliche und zweckorientierte Interaktion zur Folge hat.[2]

Im vorliegenden Beitrag wird der Beziehung (oder mindestens einer ihren Seiten) von Sprache, Emotionen und Medien nachgegangen. Im Politiklexikon von Schubert und Klein (2005) finden wir folgende Definition von Medien:

> „Medien ist ein Sammelbegriff für alle audiovisuellen Mittel und Verfahren zur Verbreitung von Informationen, Bildern, Nachrichten etc. Zu den Massenmedien zählen insbesondere die Presse (Zeitungen, Zeitschriften), der Rundfunk (Hörfunk, Fernsehen) und in zunehmendem Maße auch das Internet."[3]

Somit werden sowohl die wichtigsten Funktionen der Medien genannt wie auch die drei Hauptarten. Hervorgehoben werden müssen ebenso ihr öffentlicher Charakter sowie ihre Bedingtheit durch die Technik und die Tatsache, dass die Medien in einem sozialen Umfeld entstehen und existieren. Als zentrale Funktionen der Medien laut BVerfG[4] werden die Artikula-tions-, Öffentlichkeits-, Informations-, Korrelations-, Sozialisations-, Integrations-, Kritik- und Kontrollfunktion bestimmt. Von maßgebender Bedeutung für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die Information[5] und die Persuasion, die meinungsbildende Funktion der Medien. Dabei darf man aber auch ihre Potenz zur Manipulation nicht außer Acht lassen.

Zur Identifikation der Emotionsindikatoren in den Printmedien sollten folgende Faktoren berücksichtigt werden, die weiter unten etwas genauer aufgeführt

---

[2] Mit seinem 1990 erschienen Buch „Kommunikation und Emotion" leistet Reinhard Fiehler eine Pionierarbeit im Bereich der Erforschung des Zusammenhangs von Sprache und Emotion. Unterschiedliche Facetten dieses äußerst breit gefächerten Gebiets, wie z.B. empirische Untersuchungen über die Rolle der Emotionen in Beratungs-, Reklamations-, Streitgesprächen u.ä. wurden von Schnieders (2002), Drescher (2003), Günthner (1996) u.a. untersucht. Erforscht wurden auch viele lexikalisch-semantische Ansätze, wie z.B. der Gefühlswortschatz in verschiedenen Sprachen (meistens auch komparativ). Hier sind die Arbeiten von Fries (2004), Jahr (2000), Schwarz-Friesel (2007), Stoeva-Holm (2005) u.a. zu erwähnen. Und last but not least sollen die verschiedenen sprach- und neuropsychologischen Forschungen genannt werden. Unter diesem Gesichtspunkt werden (meistens) durch Bemessung von physiologischen Veränderungen (wie Herzkreislauf, Puls, Gehirnaktivität u.a.) die kognitiven Prozesse, der Spracherwerb, das Sprachverhalten u.ä. untersucht. Besonders erwähnenswert sind hier die Arbeiten von Käsermann (1996), Batacchi/Suslow/Renna (1996) u.a.

Der Zusammenhang von Medien und Emotionen wurde von Autoren wie Schmidt (2005), Döveling (2005), Borutta (2005) u.a. erforscht. Soweit mir bekannt gibt es bislang noch keine linguistische Untersuchung dieser Beziehung.

[3] Zit. nach http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=R009C6 (Zugriff am. 14.09.09).

[4] Zit. nach www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil.../Mediendemokratie.pdf (Zugriff am 14.09.09).

[5] „Je nach Textgestaltung und -information entsteht eine kognitive Zwischenebene, die den Weltausschnitt auf eine sehr spezifische Weise repräsentiert. Diese Darstellung entspricht nicht dem Kriterium der Objektivität und erfüllt selten das Informationsgebot der Neutralität: Vielmehr wird Realität (scheinbar objektiv) mittels Sprache bezeichnet, tatsächlich aber über bestimmte Strategien aus einem eingeengten, spezifisch emotional und damit (be)wertend unterlegten Blickwinkel referenzialisiert" (Schwarz-Friesel 2007: 223).

werden. Zum Zwecke einer besseren Anschaulichkeit werden sie dem allgemeinen Schema der Kommunikation zugeordnet.

Autor	Text	Kanal der Übertragung der Botschaft	Rezipienten
Persönlichkeit	Textsorte, Thema/Sachverhalt	Medium, typographische Gestaltung	Persönlichkeit des Lesers, Situation, Erwartungshaltung, Betroffenheit, Vorwissen, subjektive Wahrnehmung

Als erstes ist *das Medium selbst* anzuführen – einerseits spielt die Art des Mediums eine Rolle – die mannigfaltigen und sehr unterschiedlichen Potenzen des Emotionsausdrucks bei Printmedien, elektronischen Medien oder Internet.[6] Andererseits ist es wichtig, um welches Medium konkret es sich handelt – ob z. B. ein seriöses Blatt wie der Spiegel, die Zeit, die Abendzeitung, die FAZ oder aber ein Vertreter der Regenbogenpresse vorliegt, denn davon hängt in einem wesentlichen Grade ab, wie ein und dasselbe Ereignis dargestellt wird und wie emotionell diese Darstellung sein sollte/könnte.

Der Sachverhalt oder das Thema, das behandelt wird, spielt ebenso eine wichtige Rolle zur Emotionalisierung des konkreten Artikels. Denn es könnte um etwas Emotionsträchtigeres gehen, um etwas, was die Mehrheit der potentiellen Leser betrifft und (viele) Emotionen bei ihnen hervorrufen kann, wie z. B. ein Nationalsieg im Sportbereich, Angst vor Pandemien (Schweinegrippe), die Wirtschaftslage u.v.a.m. Dagegen könnte es sich aber auch um etwas vermeintlich Uninteressantes handeln, oder um etwas, was nur eine begrenzte Anzahl von Lesern betrifft und daher vom breiten Publikum als nicht (besonders) emotionell wahrgenommen wird. Je nach der konkreten *Textsorte*, in der dieser Sachverhalt geschildert wird, kann man ebenso einen verschiedenen Grad an Emotionalität erzielen. Denken wir an die textsortenspezifischen Merkmale eines Berichts, einer Meldung, eines Kommentars, eines Leitartikels, eines Leserbriefs usw. Von wesentlichem Belang ist hier auch die Frage, ob diese Textsorte vorgegeben/vorbestimmt wird oder vom *konkreten Autor* freiwillig gewählt werden kann. Somit wurde auch der nächste Faktor genannt. Denn die Persönlichkeit des Autors und die Art und Weise, wie er das Pressematerial gestaltet, können eine sehr aussagekräftige und daher emotionelle oder aber sachliche und neutrale Wirkung haben. Natürlich ist an dieser Stelle

[6] Des Weiteren werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung lediglich die Printmedien in Betracht gezogen.

eine starke Abhängigkeit vom Medium selbst zu verzeichnen, denn meistens wird der gewünschte Stil vorgegeben, nach dem der Autor sich zu richten und die je spezifische Emotionalität zu entfalten hat.

Die Persönlichkeit des Lesers ist ebenso entscheidend für die Bestimmung der Emotionalität eines konkreten Pressematerials. Wichtig ist dabei, wie der Rezipient den Artikel annimmt, wie er die darin kodierten Emotionen entschlüsselt, ob er eher nach Emotionen oder aber nach Informationen sucht. Denn eine der wichtigsten Charakteristika der Emotionen ist deren *Subjektivität (der Wahrnehmung)* – daher kann ein und derselbe Text für verschiedene Leser/Lesekreise unterschiedlich emotionell gefärbt erscheinen – die Palette kann von nicht emotionell über ganz normal bis hin zu sehr emotionell reichen, wobei das Zusammenspiel aller Faktoren von Bedeutung ist. *Die Betroffenheit/das Interesse* des Rezipienten spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle – ob es sich um Sachverhalte handelt, die jemanden persönlich betreffen, oder nicht (denken wir an die durchaus differente Reaktion auf die Meldung einer Naturkatastrophe in einem weit entfernten Land wie z. B. Indien und in unserem Heimatland). In diesem Zusammenhang lässt sich auch vom *Vorwissen* beim Empfänger sprechen – wenn dieser ein bestimmtes Vorwissen zum gegebenen Sachverhalt mitbringt und sich im konkreten Gebiet auskennt und wenn er bestimmte Informationen in den Medien mit Interesse erwartet und verfolgt, beeinflusst dies die Rezeption. *Der situative Kontext der Rezeption* soll hier auch mitgemeint sein, denn die konkrete Situation der Wahrnehmung der Information – wo, wann, wie und unter welchen Umständen – ist von maßgebender Bedeutung für eine potentielle Entschlüsselung der im Artikel kodierten Emotionen. Selbstverständlich steht auch letztgenannter Faktor in starker Abhängigkeit von den oben erwähnten – eine strikte Grenzlinie lässt sich nicht immer ziehen.

Der *Grad der Erwartbarkeit* ist ebenso von maßgebender Bedeutung im Hinblick auf die Untersuchung der Emotionen in medialen Texten. Als Prinzip könnte hier gelten: je unerwarteter, desto interessanter/emotioneller/sensationeller. Die Maximierung der Aufmerksamkeit durch Aufdeckung von unerwarteten Informationen trägt zu einer wesentlichen Steigerung der Emotionalität bei.

In diesem Zusammenhang soll ebenfalls auf *die emotionelle Potenz der Printmedien* hingewiesen werden. An erster Stelle sind hier *die Typographie* und *die typographische Gestaltung* oder *das Layout* gemeint. Die Typographie versteht sich als „die künstlerische Gestaltung eines Druckwerks mittels Schrift, Bild, Linien, Fläche und Papier" (Köhler 2002: 348). Die Auswahl der spezifischen Seitengröße/des Seitenformats sowie des Satzspiegels (der Seitenaufteilung) und der mannigfaltigen Farben, Schmuckelemente, Grafiken und Fotos[7] kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, ob und inwieweit ein Medium als Ganzes emotionell erscheint bzw. erscheinen könnte. Dieser Eindruck vertieft sich weiterhin, wenn man die Darstel-

[7] Mehr dazu unter: http://www.teachsam.de/arb/visua/visua_3_4_1.htm (Zugriff am 15.09.09)

lung der konkreten Texte in Betracht zieht, d.h. dessen Schrift, Schriftgröße, Zeilenabstand und Zeilenlänge.

Die Überschriften und *die Schlagzeilen* haben zum Zweck, das Interesse und die Aufmerksamkeit des Lesers zu wecken, seine selektive Auswahl zu steuern und ihn zu verleiten, den nachstehenden Artikel zu lesen. Es ist bekannt, dass doppelt so viele Leser nur die Überschriften in den Printmedien lesen als den konkreten Artikel. Diese Tatsache spricht für deren erhöhte emotionelle Ladung. Neben ihrer Aussagekraft entfalten die Überschriften und die Schlagzeilen ihre Wirkung ebenso durch ihre eigenartige Gestaltung – sie ragen nämlich sichtbar heraus und sind auffällig, was ihre Schriftwahl, -größe und -farbe betrifft. Diese im Vergleich zum übrigen Text durchaus „unnormale" Form erzielt eine gesteigerte emotionelle Wirkung bei den potentiellen Lesern.

Manche Gestaltungselemente des konkreten (Zeitungs-)Artikels, wie z. B. Untertitel, Textgliederung, nonverbale Mittel, Textsorte und sprachlicher Ausdruck, tragen wesentlich zur Erhöhung seiner emotionellen Potenz bei. Der *Untertitel* oder das *Lead* weist manche Charakteristika der Schlagzeile auf und hat ebenso eine ausgeprägt aufmerksamkeitslenkende Rolle, unterscheidet sich jedoch durch seine ausformulierten Sätze sowie durch seinen wesentlich größeren Umfang. Darin ist ein erhöhter Grad an Emotionalität zu vermerken. Manche Medien entscheiden sich für eine sehr auffallende *Textgliederung* mit vielen Überschriften und deutlich abgetrennten Absätzen sowie für die Einfügung von mannigfaltigen Bildern, Grafiken und anderen nonverbalen Mitteln, wodurch der emotionale Wert der darin erscheinenden Artikel gesteigert wird.

Analyse

In der deutschsprachigen Linguistik gibt es bisher lediglich zwei bekannte ausgearbeitete Modelle zur Identifikation von sprachlichen Emotionsindikatoren in jeweils Sachtexten (vgl. dazu Jahr 2000, 86-104) und Alltagsgesprächen (vgl. dazu Kosarekova 2001: 14-20), welche die verbalen Mittel bestimmten sprachlichen Ebenen (z. B. morphologischen, syntaktischen etc.) zuordnen. Im Folgenden wird versucht, diese zwei Verfahren an einem Artikel aus der Online-Ausgabe des *Spiegels* anzuwenden, um die sprachlichen Mittel zum Ausdruck von Emotionen herauszuarbeiten.[8]

[8] Diese Analyse versteht sich lediglich als exemplarisch; aus Platzgründen wird auf eine vollständige Analyse des ausgewählten Artikels verzichtet. Es werden jeweils lediglich illustrative Beispiele gegeben und (teilweise) kommentiert. Die Aufmerksamkeit wird primär den sprachlichen Mitteln gewidmet, wobei die nonverbalen (absichtlich) außer Acht gelassen werden. Der komplette Text ist im Anhang zu lesen, wobei die Gesamtheit der Emotionsindikatoren mit Fettschrift hervorgehoben ist, das Vorhandensein von nonverbalen Mitteln ist mit Kursivschrift angegeben.

Der Artikel[9] deckt manche bislang unbekannten Seiten des berühmt-berüchtigten Falls Josef Fritzl auf und ist am 01. Mai 2009 erschienen – eine Woche nach Bekanntgabe der Vorkommnisse an die Öffentlichkeit. Er ist ausgeprägt expressiv, da der behandelte Sachverhalt äußerst emotionell aufgeladen ist und durch seine Grausamkeit und Brutalität das Interesse des breiten Publikums lange Zeit gefesselt hat. Das Ereignis selbst – die 24-jährige Gefangenschaft der eigenen Tochter, deren sexueller Missbrauch und das Erzeugen von sieben Inzestkindern im hauseigenen Keller – birgt an sich einen hohen Grad an Sensationalität. Daher wurden in der Gesellschaft viele emotionelle Reaktionen ausgelöst und beim breiten Publikum wurde ein enormer Grad an Betroffenheit erzielt. Obwohl seit Erscheinen des Artikels über ein Jahr vergangen ist und die Öffentlichkeit von ähnlichen Fällen in anderen Ländern unterrichtet worden ist, hat der Artikel nichts (oder lediglich sehr wenig) von seiner Expressivität eingebüßt. Dies ist sowohl auf den situativen Kontext seiner Rezeption (die in unserer Gesellschaft vorherrschende Vorstellung von normalen Lebensumständen, Menschenrechten und Eltern-Kind-Beziehungen) zurückzuführen als auch auf die Subjektivität der Wahrnehmung (die Betroffenheit der Leser als Mitglieder dieser Gesellschaft) und auf den enormen Grad an Unerwartbarkeit bei Ereignissen solcher Art. Sie scheinen konstant geblieben zu sein.

Der im Artikel verwendete Wortschatz ist allzu ausdrucksvoll für ein Medium wie *Der Spiegel* (auch wenn es sich hier um die Online-Ausgabe handelt, welche durch einen wesentlich lockereren Stil im Vergleich zur Printausgabe charakterisiert ist). Eine mögliche Erklärung für diese Tatsache ist in der Sensationalität des Falls und dessen eigener emotionellen Beladenheit zu suchen. Schwer fällt es daher auch die Textsorte zu bestimmen, denn der Text weist sowohl viele Charakteristika des Berichts als auch solche des Kommentars auf.[10] Der gesteigerte Grad an Emotionalität in diesem Artikel wird vor allem durch die äußerst expressive Wortwahl erzielt – die Verwendung von prägnanten und aussagekräftigen Lexemen und Lexemkombinationen geht einher mit dem Verlassen des Usus des sachlichen und neutralen (Journalisten-)Stils.

Die Überschrift fällt durch ihre im Vergleich zum übrigen Text unterschiedliche farbliche Gestaltung (in Orange) auf, was zwar zum Layout der Spiegel-Online-Zeitschrift gehört, dennoch aber eine aufmerksamkeitslenkende Funktion inne hat. Verwendet wird ein expressives Zitat von Josef Fritzl, mit dem er seine Tat zu rechtfertigen versuchte: „*Ich hab' es eigentlich gut gemeint*" löst an erster Stelle Überraschung beim Lesenden aus, denn eine derartig böse, die Menschenrechte und die Menschenwürde verletzende Tat kann nicht mit guten Absichten verbunden sein. Die Palette der geweckten Emotionen ist breit und reicht von Spott und Erregung über Neugier, Verwunderung und Interesse bis hin zu Verachtung und

---

[9] http://www.spiegel.de/panorama/justiz/0,1518,550937,00.html (Zugriff am 24.03.2009, siehe auch Anhang.)

[10] Deshalb wird im Rahmen vorliegenden Beitrags die neutrale Bezeichnung „Artikel" bevorzugt.

Ekel oder sogar zu Mitleid (je nach der subjektiven Wahrnehmung des Lesenden und das (Nicht-)Vorhandensein von den oben diskutierten Faktoren). Die Überschrift lässt sich als ein äußerst emotionsbeladener Ausrufesatz interpretieren, wobei der Abtönungspartikel *eigentlich* auf die Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität hinweist. Diese wird weiterhin durch den Gebrauch der Redewendung *es gut meinen (mit jdm.)* vertieft. Dieses Zitat wird bei seinem wiederholten Vorkommen im Artikel vom Autor als die Aufdeckung einer *völlig anderen Dimension* der Tat sowie als das *karge, nüchterne Geständnis* von Fritzl interpretiert.

Der Untertitel (das *Lead*) zeichnet sich ebenso durch einen markanten Grad an Expressivität aus: Die beginnende kurzatmige Reihung von ausgeprägt negativ konnotierten Charakteristika des Täters (*Chauvinist, sexbesessener Despot, eitler Pfau*) und die weiteren zwei darauf folgenden Sätze mit Lexemeinheiten wie *perverses Doppelleben, wie ein Tier im Kellerverlies halten* und *an die Öffentlichkeit dringen* zeugen von der intensiven emotionellen Betroffenheit des Autors und verfolgen zugleich das Ziel, auch bei den Lesenden kräftige emotionelle Reaktionen zu wecken. Der Stil lässt sich keinesfalls als neutral bestimmen und die bei der Rezeption hervorgerufenen Emotionen variieren je nach dem Vorhandensein der oben erwähnten Faktoren zwischen Verachtung, Entsetzen, Ekel, Missbilligung, Frustration, Erregung, Ärger, Zorn, Verwunderung u. ä.

Diese Einstellung zieht sich durch den gesamten Artikel[11] und lässt sich vor allem auf der lexikalischen Ebene verfolgen, welche sich durch ihren markanten Reichtum an expressiven Lexemen auszeichnet. Dank der Wahl aussagekräftiger Wörter – fast jedes dritte Wort ist ein Emotionsindikator – wird der Grad an Emotionalität des gesamten Artikels gesteigert. Die im Text vorherrschenden Emotionen lassen sich zum Zwecke der Analyse in zweierlei Hinsicht einteilen. Auf der einen Seite stehen die eben angeführten negativen Emotionen gegenüber dem Täter (s. o.), welche als dominant bestimmt werden können. Die Beispiele im Text sind sehr zahlreich, daher sollen an dieser Stelle nur einige wenige aufgeführt werden: *Missbrauch, tyrannischer Ehemann, ständige Angst vor Strafen spüren, seine Frau runterputzen, immer wieder sexuell missbrauchen, die Kinder drillen, ihrem sexsüchtigen Vater ausgeliefert sein, eigenmächtig* u.v.a.m. Auch die Anhäufung von solchen Lexemen und Lexemkombinationen ist hinsichtlich des besonders emotionellen Anteils des Artikels nicht zu unterschätzen.

[11] In diesem Zusammenhang würde ich gerne ein Beispiel aus meiner eignen Erfahrung mit dem Text anführen: Ich habe mit ihm in meinem Unterricht gearbeitet, wo ich ihn den StudentInnen zum Übersetzen angeboten hatte. Dabei sind sie auf folgende (Übersetzungs-) Schwierigkeit gestoßen – sie wussten nicht, was Sepp bedeuten sollte (in den Sätzen *als Rosemarie den Sepp geheiratet hatte, war sie 17; der Sepp ist so eitel, dass er sich Haare implantieren ließ* und *jeden Tag um neun Uhr in der Früh ging der Sepp in den Keller*). In einschlägigen Wörterbüchern haben sie das Lexem nicht gefunden und sind dabei gar nicht auf die Idee gekommen, dass es sich um ein Kürzel des Eigennamens Josef handeln könnte. Dann haben sie es im Sinne der Emotionalität des gesamten Artikels interpretiert und dementsprechend mit Bezeichnungen wie Ausgeburt, Ungeheuer, Scheusal, Monstrum u.a. ins Bulgarische übertragen.

Auf der anderen Seite werden beim Lesenden Emotionen wie Mitleid, Mitgefühl, Bedauern, Empörung, Aufregung, Verwunderung u. ä. hervorgerufen. Diese werden auf die Opfer bezogen, die so lange eine unwürdige Lebensweise führen mussten. Beispielhaft hierfür ist die ausdrucksstarke Beschreibung von Elisabeth am Anfang des Artikels: *eine junge aschfahle Frau*, bei der *die Jahre der Gefangenschaft und die seelische wie körperliche Folter tiefe Spuren hinterlassen haben* und *die heute aussieht wie eine Mittsechzigerin*. Dieser Eindruck wird durch weitere lexikalische Einheiten mit einer ähnlich emotionellen Färbung wie z. B. *dahinvegetieren, seine perversen Wünsche erfüllen, hilflos, ausharren, den Missbrauch miterleben u.v.a.m.* verstärkt.

Teilweise lässt sich ebenso eine dritte – kommentierende Position (des Autors) verfolgen, wie z. B. in den Sätzen *was unglaubwürdig klingt, scheint jedoch die traurige Wahrheit zu sein* oder *dabei gab es Anzeichen, die stutzig hätten machen müssen,* welche uns erlauben, Rückschlüsse auf die emotionelle Einstellung des Verfassers dem Geschilderten gegenüber zu ziehen. Hier haben wir ausnahmsweise auch eine explizite Benennung der Emotionen durch den Schreibenden selbst – *unglaubwürdig*, *traurig* und *stutzig* – die auf seine Verwunderung, sein Mitgefühl und seine Verblüffung hinweisen.

Die syntaktische Ebene des Artikels zeichnet sich durch eine relativ kurze Satzlänge aus, Perioden oder verschachtelte Sätze kommen nicht vor. Die meisten Nebensätze sind ersten Grades. An manchen Stellen ist sogar ein kurzatmiger Satzbau zu beobachten, wie z. B. in der asyndetischen Reihung der Orte des sexuellen Missbrauchs, die im Normalfall mit einem Gefühl der Verborgenheit einhergehen und hier eher Verärgerung, Verwunderung und Mitleid hervorrufen: *in ihrem Elternhaus, im Keller, im Auto.* Diese Besonderheiten lassen sich auf den gesteigerten Grad an Emotionalität zurückführen, der den ganzen Artikel kennzeichnet. Ein anderes Beispiel wäre der Satz: *dass er sein nach Polizeiangaben „übersteigertes Sexualbedürfnis" auf perfide, abscheuungswürdige Weise im hauseigenen Keller auslebte - dazu an seiner eigenen Tochter -, das ahnte auf den jährlichen Familienfesten niemand.* Schon das Sprengen der neutralen Wortstellung durch die Vorderstellung des Nebensatzes spricht an und für sich für eine Expressivität. Dieser Eindruck verschärft sich weiter durch die Anhäufung von Attributen und parenthetischen Bemerkungen und erreicht seinen Höhepunkt in der Letztstellung des Subjekts (*niemand*). Der Satz ruft viele Emotionen bei den Lesern hervor, von denen eine vom Autor explizit genannt wird – Abscheu. Daneben stehen Ekel, Verwunderung, Überraschung, Empörung, Tadel u. ä.

Was die morphologische Ebene des analysierten Artikels betrifft, so ist sie nicht sehr reich an Emotionsindikatoren – es fehlen Interjektionen, die wenigen Partikeln und Adverbien, die hier vorkommen sind fast nicht emotionell aufgeladen. Die Expressivität lässt sich vor allem im Gebrauch des Konjunktivs ablesen – durch die Wiedergabe der indirekten Rede mittels Konjunktiv I wird einerseits eine Distanz geschaffen und andererseits zugleich die Überraschung des Autors über manche Tatsachen kundgegeben; so heißt es z. B.: *ihre eigene Mutter, Rosemarie Fritzl, habe von der Gefangenschaft nichts gewusst* oder *Josef Fritzl sei ein „Despot".* Die weitere

Verwendung solcher distanzierenden Formen der Redewiedergabe wie z. B. der Modalverbgebrauch *soll sie gesagt haben* und *soll der 73-jährige zu Protokoll gegeben haben* verstärken diesen Eindruck und wecken auch beim Lesenden Emotionen wie Überraschung und Misstrauen; eine Spur von Zweifel wird deutlich.

Fazit

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde der Beziehung zwischen Sprache, Emotionen und Medien nachgegangen, und anhand einer Fallstudie der sprachlichen Mittel wurde exemplarisch illustriert, wie emotionsbeladen ein ausgewählter Artikel aus einem Printmedium sein kann. Neben der Diskussion grundlegender Annahmen der Emotionsforschung und deren Zusammenhang mit der Linguistik wurden die Faktoren zur Identifikation der Emotionsindikatoren zusammengestellt und erörtert.

Literaturverzeichnis

Battacchi, Marco/Suslow, Thomas/Renna, Margherita (1996): *Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Borutta Manuel/Bösch Frank (2005): Tagungsbericht Medien und Emotionen. Zur Geschichte ihrer Beziehung seit dem 19. Jahrhundert. 25.02.2005-27.02.2005, Bochum, in: *H-Soz-u-Kult*, 07.03.2005, http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=723

Döveling, Katrin (2005): *Emotionen, Medien, Gesellschaft. Eine kommunikationssoziologische Analyse.* Wiesbaden: VS Verlag.

Drescher, Martina (2003): *Sprachliche Affektivität. Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Ekman, Paul (1998): *Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman.* Paderborn: Junfermann.

Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion.* Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Fries, Norbert (2004): Gefühle, Emotionen, Angst, Furcht, Wut und Zorn, in: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 3-24.

Günthner, Susanne/Christmann, Gabriela (1996): Entrüstungs- und Mokieraktivitäten – Kommunikative Gattungen im Kontextvergleich, in: *Folia Linguistika* XXX/3-4, S. 327-357.

Izard, Carroll E. (1994): *Die Emotionen des Menschen: Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie.* Weinheim: Beltz Verlag.

Jahr, Silke (2000): *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten. Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten.* Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Käsermann, Marie-Louise (1995): *Emotion im Gespräch. Auslösung und Wirkung.* Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

Kleinginna, Paul R./Kleinginna, Anne M. (1981): A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition, in: *Motivation and Emotion* 5, S. 345-379.

Köhler, Ralf (2002): *Typo und Design.* Bonn: Mitp-Verlag.

Kosarekova, Sneschana (2001): *Linguistische Mittel zum Ausdruck von Gefühlen beim Gespräch.* München: GRIN Verlag.

Schmidt, Siegfried (2005): *Medien und Emotionen.* Berlin: Lit-Verlag.

Schmidt-Atzert, Lothar (1996): *Lehrbuch der Emotionspsychologie.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Schnieders, Guido (2002): Verärgerung in Reklamationsgesprächen. Zur Analyse von Emotionsmanifestationen im Diskurs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hrsg.): *Unternehmungskommunikation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schubert, Klaus/Martina Klein (2006): *Das Politiklexikon.* Bonn: Dietz.

Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Sprache und Emotion.* Tübingen, Basel: A. Francke.

Stoeva-Holm, Dessislava (2005): *Zeit für Gefühle. Eine linguistische Analyse zur Emotionsthematisierung in deutschen Schlagern.* Tübingen: Narr Verlag.

Tunner, Wolfgang (1985): Gefühle. Merkmale und Funktion, in: Schubert, Venanz (Hrsg.): *Der Mensch und seine Gefühle.* Erzabtei St. Ottilien: EOS Verlag, S. 127-138.

Zimbardo, P.G. (1995): *Psychologie.* Heidelberg: Springer Verlag.

Anhang: Fall Joseph Fritzl

„Ich hab' es eigentlich gut gemeint"

Aus Amstetten berichtet Julia Jüttner

Chauvinist, sexbesessener Despot, eitler Pfau: Immer mehr Details aus dem perversen Doppelleben des Josef Fritzl dringen an die Öffentlichkeit. Erstmals spricht die Tante des Opfers über den Mann, der seine Tochter 24 Jahre wie ein Tier in einem Kellerverlies hielt.

Amstetten - Die Jahre der Gefangenschaft und der seelischen wie körperlichen Folter haben bei Elisabeth Fritzl tiefe Spuren hinterlassen. „Sie machte bei ihrer Befragung einen äußerst verstörten psychischen Eindruck", beschreibt ein Ermittler die junge, aschfahle Frau, die heute aussieht wie eine Mittsechzigerin und deren Zähne teilweise verfault sind. Erst nachdem ihr die Beamten versprachen, dass sie ihren Vater nie wieder sehen muss und für ihre Kinder gesorgt werde, erzählte Elisabeth Fritzl von ihrem jahrzehntelangen Leben im Keller.

Inzestfall Amstetten: Die Verbrechen des Joseph F. (Fotostrecke, 12 Bilder)

„Ich weiß nicht, warum sich mein Vater mich ausgesucht hat", soll sie gesagt haben. Seit sie elf Jahre alt sei, habe er sie immer wieder sexuell missbraucht. In ihrem Elternhaus, im Keller, im Auto. Bis er sie in der Nacht zum 29. August 1984 in den Keller lockte. In den folgenden 24 Jahren sei er immer wieder über sie hergefallen. Ob die Kinder, die sie ohne ärztliche Unterstützung, vielleicht sogar ganz allein unter Tage gebar, den Missbrauch miterlebten – die Öffentlichkeit soll es nicht erfahren.

Der Fall Amstetten Das bizarre Doppelleben des Josef Fritzl (Videos)

Ihre eigene Mutter, Rosemarie Fritzl, habe von der Gefangenschaft nichts gewusst und damit auch nichts zu tun, gab Elisabeth Fritzl zu Protokoll. Was unglaubwürdig klingt, scheint jedoch die traurige Wahrheit zu sein: Rosemarie Fritzls devoter Charakter, ihr vorauseilender Gehorsam gegenüber dem tyrannischen Ehemann und ihre bedingungslose Unterwürfigkeit ebneten seiner Perversität den Weg.

Das bestätigt auch Elisabeths Tante. „Als die Rosemarie den Sepp geheiratet hat, war sie 17. Sie hat keinen Beruf erlernt, war ihm immer ausgeliefert – und er hat das 51 Jahre lang ausgenützt", sagte Christine R. der Zeitung „Österreich". Josef Fritzl sei ein „Despot". „Er hat die Kinder gedrillt. Wenn er das Zimmer betreten hat, waren alle sofort still – auch wenn sie vorher gespielt hatten. Man hat die ständige Angst vor Strafen gespürt. Die einzige Chance für die Kinder, diesem Klima zu entkommen, war zu heiraten. Und das haben auch alle gemacht, sobald sie alt genug waren."

„Der Sepp ist so eitel, dass er sich Haare implantieren ließ"

(interaktive Grafik) Der Inzest-Skandal um Josef F. – Grundriss des Kellerverlieses

Die sechs erwachsenen Kinder sind heute zwischen 50 und 30 Jahren alt, leben mit ihren Familien in Amstetten und Umgebung. „Gegen sie gibt *es keinerlei Verdachtsmomente, an der Tat beteiligt oder eingeweiht gewesen zu sein*. Sie haben mit diesem Verbrechen nichts zu tun“, sagt der Leiter des Landeskriminalamtes Niederösterreich, Franz Polzer.

Beim jährlichen Familientreffen kam es meist zum *Showdown* zwischen dem *selbstsicheren* Josef Fritzl und seiner Schwägerin Christine. Er habe sie *wegen ihrer Figur gehänselt*, sagte die 59-Jährige der Zeitung „Österreich“. „*Besser dick als eine Glatze*“, habe sie ihm entgegnet und behauptet: „Der Sepp ist so eitel, dass er nach Wien fuhr und sich Haare implantieren ließ.“

Ebenso ein Thema bei Familienfeiern: *Fritzls Chauvinismus*. Er habe *konsequent seine Frau „runtergeputzt“*, und *„über derbe Sexwitze hat er am lautesten gelacht.“* Dabei hätten *„alle gewusst, dass die beiden seit Jahren keinen Sex mehr hatten.“ Dass er sein nach Polizeiangaben „übersteigertes Sexualbedürfnis“ auf perfide, abscheuungswürdige Weise im hauseigenen Keller auslebte – dazu an seiner eigenen Tochter –, das ahnte auf den jährlichen Familienfesten niemand.*

(größere Kartenansicht) Ybbsstraße in Amstetten: Der Schauplatz des Verbrechens

Dabei gab es *Anzeichen*, die *stutzig hätten machen müssen*, aber *ohne Konsequenzen blieben. „Jeden Tag um neun Uhr in der Früh* ging der Sepp in den Keller. *Angeblich*, um Maschinenpläne zu zeichnen, die er an Firmen verkauft hat. *Oft ist er sogar über Nacht da unten geblieben. Rosi durfte ihm nicht einmal einen Kaffee bringen*“, erinnert sich Christine R.

Josef Fritzl: *„Ich hab’ es eigentlich gut gemeint“*

Dass Fritzl selbst seine Tat in völlig anderer Dimension begreift, belegt sein karges, nüchternes Geständnis. „Ich sorgte immer gut für alle“, soll der 73-jährige *zu Protokoll* gegeben haben. *„Ich hab’ es eigentlich gut gemeint.“*

Das Verbrechen von Amstetten *(Stichworte - Die Verschleierungstaktik, Die Entdeckung, Das Verlies, Die Pflegekinder, Der DNA-Test, Die Therapie, Das Strafmaß, Der Anwalt)*

Er habe seine Tochter vor „Drogen schützen“ wollen, sagte er aus. *„Sie war ein schwieriges Kind.“ Das verschachtelte Verlies, der Missbrauch und die Schwangerschaften hätten sich „mit der Zeit ergeben“. Ja, er habe Sex mit seiner Tochter gehabt. Aber sie doch nicht monatelang gefesselt und wie ein Tier gehalten.*
Elisabeth hatte schon vor ihrer Gefangenschaft *versucht zu fliehen – vergeblich.* Mit 16 Jahren begann sie, als Kellnerin einer Raststätte in Oberösterreich zu arbeiten, lebte mit anderen Lehrlingen in einem Wohnheim. Josef *Fritzl ersparte ihr jedoch*

nichts. Nach Vermutungen der Ermittler soll er sie an ihrer Arbeitsstelle oder am Lehrlingshaus *abgepasst und gezwungen* haben, an den Wochenenden nach Hause zu kommen – *um seine perversen Wünsche zu erfüllen.*

Innenansichten: Das Verlies von Amstetten (*Fotostrecke – 3 Bilder)*

In der Nacht zum 29. August 1984 soll Fritzl *die schlafende Elisabeth geweckt* und sie *in den Keller gezerrt* haben. Zunächst *verging er sich wie so oft an ihr*, dann *betäubte* er sie mit Äther und *kettete sie mit Handschellen an eine Eisenstange.*

Inwieweit das *Verlies damals ausgebaut* war, steht noch nicht fest. Nur, dass Elisabeths *Hilferufe* schon damals *nicht nach außen drangen. Hilflos war sie ihrem sexsüchtigen Vater ausgeliefert. Tagelang soll sie gefesselt in der Dunkelheit ausgeharrt haben. Der Beginn eines menschenunwürdigen Lebens in Gefangenschaft, in dessen Verlauf sie sieben Kinder zur Welt brachte.*

Welches Kind im Verlies *dahinvegetieren* musste und welches in seinem Haus *aufwachsen durfte, entschied Josef Fritzl eigenmächtig*. Im Verhör soll er gesagt haben, die Auswahl sei davon abhängig gewesen, in welchem Gesundheitszustand sich die Kleinen befanden und ob sie „*Schreikinder*" waren. *„Die haben mir manchmal unten im Keller zu viel geschrien."*

Damit *kein Laut an die Außenwelt dringen konnte*, verkleidete Fritzl – den ein Bekannter als „*begnadeten Handwerker*" beschrieb – die Wände des Verlieses mit *Dämmmaterial. „Wir haben unglaubliche Lärm-Tests im Keller gemacht"*, sagte der Franz Polzer, Chef des niederösterreichischen LKA. *„Das Verlies war so isoliert – da drang kein Laut nach außen."*

Die Redaktion der „Deutschen Balkan-Zeitung“

Daniela Kirova

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der deutschsprachigen Presse in Bulgarien im Kontext der deutsch-bulgarischen Kultur- und Literaturbeziehungen. Er ist ebenso Teil meiner Doktorarbeit mit dem Titel „Literarische und publizistische Texte im Feuilleton der bulgarischen deutschsprachigen Deutsche[n] Balkan-Zeitung 1917-1918“, die ein erster Versuch zu einer interdisziplinären Untersuchung und Beschreibung der literarischen Präsenz in den bulgarischen deutschsprachigen Periodika während des Ersten Weltkrieges ist.

Diese Thematik ist sowohl in Bulgarien als auch in Deutschland nur ansatzweise erforscht, im Gegensatz zu den sehr umfangreich untersuchten deutsch-bulgarischen Beziehungen. Einer der wenigen bedeutenden Beiträge, die der deutschsprachigen Presse in Bulgarien gewidmet sind, ist der von Emilia Staitscheva (2005: 457-476), der die Kulturseiten der Zeitschrift „Der Bulgarienwart“ im historischen Kontext der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts behandelt.

Von insgesamt 43 mir bekannten deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften, die in Bulgarien von 1884, dem Erscheinungsjahr der ersten deutschsprachigen Zeitung „Balkan-Post“, bis 1944 erschienen sind, wurde lediglich die „Deutsche Balkan-Zeitung“ behandelt, da sie die Zeitung mit der längsten Dauer und dem größten Wirkungskreis von allen in Bulgarien erschienenen deutschsprachigen Printmedien in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ist. Die meisten deutschsprachigen Periodika in Bulgarien existierten im untersuchten Abschnitt nur einige Monate lang als Wochenzeitungen.

Die „Deutsche Balkan-Zeitung“ mit der illustrierten Beilage „Witoscha“ wurde als Tageszeitung in Sofia von der am 16. Februar 1916 in Berlin gegründeten

„Deutsch-Bulgarische[n] Gesellschaft e. V." herausgegeben. Als Zeitung mit überregionaler Bedeutung, war sie für den Pressevertrieb im In- und Ausland bestimmt. Die Probeausgabe der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung" erschien am 15. November 1916 in Sofia, die erste offizielle Ausgabe erst drei Monate später am 19. Februar 1917. Das Ende ihres Erscheinens fiel mit der Abdankung des Zaren Ferdinand am 3. Oktober 1918 zusammen.

Nach meinem derzeitigen Erkenntnisstand ist die Auflagenzahl der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung" schwer zu ermitteln. Ein Großteil der Ausgaben ist heute in Bibliotheken in Berlin, München, Kiel und ein kleinerer Teil in Dortmund, Düsseldorf, Leipzig, Wien und in den Nationalbibliotheken in Sofia und Plovdiv archiviert.

Aufgrund der hohen Anzahl der Ausgaben – vom 19. Februar 1917 bis zum 3. Oktober 1918 sind es 481 Ausgaben ohne Unterbrechung – begrenze ich mich in meinen Ausführungen auf die Redaktion, konkreter auf den Chefredakteur der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung" im ersten Jahrgang.

Während des Ersten Weltkrieges erreichte die komplexe Entwicklung der deutsch-bulgarischen Beziehungen einen Höhepunkt, denn Bulgarien wurde in erster Linie als Teil des deutschen Wirtschaftsraumes betrachtet. Deshalb richtete sich die außenpolitische Tätigkeit zunächst auf Wirtschaft und Kultur. Publizistik diente in erster Linie zur Propaganda, trug jedoch auch zum gegenseitigen Kennenlernen bei.

Kultureller Einfluss wurde nicht nur durch die Vermittlungstätigkeiten bulgarischen Absolventen deutscher Hochschulen ausgeübt. Es gab darüber hinaus eine ganze Reihe von Deutschen sowie deutschen Einrichtungen und Körperschaften in Bulgarien, die beim Ausbau der deutsch-bulgarischen Kulturbeziehungen besonders tätig waren. Dazu gehörten deutsche Lehrer und Schulen in Bulgarien, die deutsche evangelische Gemeinde in Sofia, deutsche Lektorate zur Pflege und Verbreitung der deutschen Sprache in Bulgarien sowie die bilateralen Vereine. Als führende Vereinigung, die sich unmittelbar auf die deutsch-bulgarischen Verhältnisse bezog, trat die „Deutsch-bulgarische Gesellschaft e. V." in Erscheinung. Sie stand an dritter Stelle der 29 zwischenstaatlichen monopolistischen Verbände zur Förderung der wirtschaftlichen Beziehungen, die von 1898 bis 1917 in Deutschland gegründet wurden (vgl. Радант 1979: 91f.).

Die Gründer und Leiter der „Deutsch-bulgarische[n] Gesellschaft e. V." kamen aus den Kreisen der Schwerindustrie, des Finanzkapitals und Junkertums, vertreten im Reichstag, in der Reichsregierung und in den Landesregierungen. Die Tätigkeit der „Deutsch-bulgarische[n] Gesellschaft e. V." wurde mit der Kaiserkanzlei und dem Außenministerium in Übereinstimmung gebracht. Präsident der Gesellschaft war der Bruder der Kaiserin – Herzog Ernst Günther zu Schleswig-Holstein (vgl. Тодорова/Стателова 1979: 160-171).

Mitglieder der „Deutsch-bulgarische[n] Gesellschaft e. V." waren namhafte deutsche Wissenschaftler, Künstler und Schriftsteller, unter ihnen der Meteorologe Karl Kassner, der Musikdirektor, Richard Strauss und Leo Blech, der Präsident der

Königlichen Akademie der Künste, Prof. Franz Heinrich Schwechten, Direktor des Deutschen Theaters, Max Reinhardt und die Schriftsteller Paul Lindenberg, Thomas Mann, Gerhard Hauptmann und Hermann Sudermann (vgl. Тодорова/Стателова 1979: 175f.).

Die bedeutendste Aktion der „Deutsch-bulgarische[n] Gesellschaft e. V." war die Herausgabe einer Zeitung in Sofia, der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung".

Diese bulgarische, deutschsprachige Zeitung spielte eine wichtige konsolidierende Rolle auch bei der Vermittlung der deutschen Sprache. Sie stellte „ein Fenster zur Welt" sowohl für die Menschen, denen die bulgarische Sprache fremd war, als auch für die Bulgaren, die die deutsche Sprache gut beherrschten, dar. Sie war auch Tribüne, Verbindungsglied oder Koordinationszentrum für die jeweilige Diaspora in Bulgarien. Sie informierte ihre Leser über die Ereignisse des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens in Bulgarien, veröffentlichte Werke der jeweiligen modernen und klassischen Nationalliteraturen sowie Berichte aus dem In- und Ausland.

Die Ziele der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung" waren in einem Zirkularschreiben der „Deutsch-bulgarische[n] Gesellschaft e. V." folgendermaßen formuliert:

> Vornehmlich also richtet die ‚Deutsche Balkan-Zeitung' ihr Augenmerk auf das gesamte Wirtschaftsleben der Länder, was in einem nach dem Muster großer deutscher Zeitungen ausgebauten Handelsteil zum Ausdruck kommen wird, ein Gebiet, das im Orient und auch in Bulgarien bisher kaum gepflegt wurde. Schon deswegen wird diese ‚Bulgarische Zeitung in deutscher Sprache' für Bulgarien von großem Wert sein, da man dort bisher weder Marktberichte kannte, noch in Zeitungen wirtschaftliche Vorgänge irgendwie systematisch ordnete und wertete. Aus denselben Gründen aber wird das Blatt auch in Rumänien, Griechenland, der Türkei, in Bosnien, der Herzegowina und in Ungarn unentbehrlich werden. Daraus folgt weiter, dass – je mehr in dieser ‚Bulgarische[n] Zeitung in deutscher Sprache' gelingt, diesen wichtigen Teil ihres Programms zu erfüllen, sie auch um so wertvoller und wichtiger für Deutschland selbst und seine Industrie werden muss. Denn sie will ebenso sehr eine deutsche Zeitung sein, die auf dem Balkan die deutschen wirtschaftlichen Interessen energisch vertritt.
>
> Wie sie von den ersten bulgarischen Fachleuten aufklärende Artikel über großbulgarische Fragen und Balkanfragen überhaupt bringt, die in der deutschen Öffentlichkeit große Beachtung finden werden, so wird sie auch von ersten deutschen Fachleuten auf wirtschaftlichem, technischem und wissenschaftlichem Gebiete Bulgarien und die Balkanländer über die Verhältnisse aufklären und belehren. (Jörn 2003: 29f.)

Zu den Hauptaufgaben der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung" gehörte auch die geistige Annäherung von Bulgarien, Deutschland und Österreich-Ungarn, indem sie ihre Leser mit dem gesamten gesellschaftlich-politischen und kulturellen Leben Deutschlands, Bulgariens und Österreich-Ungarns vertraut machte. Die deutsche und bulgarische Sprache und Literatur waren ein unentbehrlicher Teil der Zeitungsseiten.

Die „Deutsch-Bulgarische Gesellschaft e. V." setzte sich das Ziel, die „Deutsche Balkan-Zeitung" zu einem Verständigungsmittel zwischen dem Orient und

dem Balkan einerseits und den deutschsprachigen Völkern andererseits zu machen. Von vornherein hatte sie größten Wert darauf gelegt, dass die redaktionelle Arbeit von ausgesprochenen Fachleuten geleistet wurde, denen für alle zu berücksichtigenden Gebiete namhafte Mitarbeiter im In- und Ausland zur Verfügung standen (vgl. ebd.: 30).

Vom 17. Februar 1917 bis zum 03. Oktober 1918 wurde die „Deutsche Balkan-Zeitung" von folgenden Personen geleitet: Hans Fischer (Kurt Aram) – Chefredakteur, Dr. Georg Kunzer – Leiter der Redaktion der illustrierten Beilage „Witoscha" und Friedrich Schulze – Verantwortlicher für den Anzeigeteil (Deutsche Balkanzeitung 20.02.1917: 3). Seit Februar 1918 hatte Ewald Oheim das Amt des Chefredakteurs inne, welcher vorher als leitende Person der Kriegszeitung in Skopie fungierte (vgl. Тодорова/Стателова 1979: 191).

Der Redaktionsleiter der illustrierten Beilage „Witoscha", Georg Eugen Kunzer, promovierte 1915 in München (Kunzer 1915) und übersetzte 1916 das Buch des bulgarischen Abgeordneten Dimo Körtschev „Hinter der Front. Eindrücke von der Reise der bulgarischen Abgeordneten durch Österreich-Ungarn und Deutschland" ins Deutsche (Kurcev 1916). 1917 wurden das Buch „Deutschland und Bulgarien" (Kunzer 1917) und 1919 „Bulgarien" als 6. Band der Reihe „Perthes' Kleine Völker- und Länderkunde" (Kunzer 1919) veröffentlicht.

Der für den Anzeigeteil zuständige Friedrich Schuze war vermutlich der liberal eingestellte Publizist und Historiker Dr. Friedrich Schuze, der von 1918 bis 1945 Direktor des Stadtgeschichtlichen Museums und von 1926 bis 1938 Vorsitzender des Leipziger Geschichtsvereins war.

Der erste Chefredakteur der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung" war Hans Fischer (Lennep, 1869 – Berlin, 1934), der in Herborn, Bundesland Hessen, bis 1900 als protestantischer Pfarrer fungierte. Unter dem Pseudonym Kurt Aram war er als Journalist, Redakteur, Dramatiker und freier Schriftsteller tätig. Seit 1904 wohnte er in München-Schwabing (vgl. Schneider 2008: 226). Er war Mitarbeiter bei „Simplicissimus" und ab 1907 leitete er die Redaktion als Mitherausgeber der Halbmonatsschrift für die deutsche Kultur „März" des Verlages Albert Langen. Sie erschien zunächst halbmonatlich, später sogar wöchentlich und enthielt zahlreiche Kunstbeilagen. Mit einer Auflage von rund 15.000 Exemplaren gehörte sie zu den meist gelesenen Zeitschriften im letzten Jahrzehnt des wilhelminischen Deutschlands. Zu den Redakteuren gehörten auch Hermann Hesse und Ludwig Thoma. Die Meinungsverschiedenheiten zwischen Hesse und Aram hatten seinen Umzug nach Berlin zur Folge, wo er 1909 Feuilletonredakteur des „Berliner Tageblatt[s]" (vgl. Rösch 1989: 68) und 1911 Feuilletonredakteur im Scherl-Verlag war.

Kurt Aram wurde auch von Ludwig Jacobowski unterstützt, sich eine Existenz als freier Schriftsteller aufzubauen (vgl. Stern 1974: 136). Er verfasste eine Reihe von Romanen und Reisebüchern, die allgemein zur Unterhaltungsliteratur gezählt werden und oft Episoden aus dem eigenen Leben darstellen, wie z. B. sein Buch „Nach Sibirien mit hunderttausend Deutschen. Vier Monate russische Kriegsge-

fangenschaft“ (Aram 1915), herausgegeben von dem Berliner Verlag Ullstein, wo bis 1915 ein großer Teil seiner Werke verlegt wurden.

Wie wir seinem Buch entnehmen, war Kurt Aram zusammen mit seiner Frau am 1. August 1914, als Deutschland Russland den Krieg erklärte, auf dem Weg von Istanbul über Tiflis (Georgien) nach Eriwan (Armenien). Er hatte den kürzeren Weg über Batum am Schwarzen Meer gewählt und befand sich in Russland. Während der nächsten Tage hatte der deutsche Konsul keine offiziellen Nachrichten erhalten. Einheimische und Ausländer aber distanzierten sich von der kriegerischen Nation, die Menschen auf der Straße gingen den Deutschen aus dem Weg. Dann wurde die Kriegserklärung zwischen England und Deutschland bekannt. In ganz Russland wurden die Deutschen und Deutschstämmigen im Alter von 17 bis 50 Jahren interniert. Aus diesem Grund landete Kurt Aram mit seiner Frau in Sibirien. Dort fanden sich in erster Linie Geschäftsleute wieder, nur wenige Reisende waren darunter. Alle Kosten der Internierung, Essen und Trinken, warme Kleidung für Sibirien, sogar die zehntägige Bahnfahrt ins sibirische Gouvernement Watka hatten die Gefangenen selbst zu bezahlen. Wer kein Geld hatte, litt großen Hunger, fror oder war obdachlos. In den ersten Tagen hätte Aram noch ausreisen können, doch fehlte ihm der Pass, der noch zur Anmeldung bei der Polizei lag. Die zweite Bedingung war das Geld, denn mit der zunehmenden Krise stiegen die Kosten für Fahrten und notwendige Bestechungen. Dennoch gelang Aram nach fünf Monaten die Ausreise mittels überlegter Tricks, Beziehungen zu bekannten Russen, Geld und der notwendigen Beherrschung des Russischen. Aram erhielt nach allerlei Manipulationen einen Auslandsreisepass für sich und seine Frau und er ließ sich eine beglaubigte Kopie anfertigen. Außerdem versuchte er trotz seines Passes möglichst wenig aufzufallen, um nicht erneut interniert zu werden. Das bedeutete für ihn, der die russische Sprache recht gut beherrschte, schnell zu sein und möglichst keinen Kontakt mit anderen Leuten zu haben. Also kaufte er eine Fahrkarte erster Klasse, da in diesen Abteilen nur zwei Personen Platz hatten, und verließ es außer zum Umsteigen nicht. Schwierig wurde es in Petersburg: Dort mussten sie übernachten, da der nächste Anschlusszug erst am folgenden Tag fuhr. Alle Hotels verlangten jedoch den Reisepass und auf dem Bahnhof patrouillierten Soldaten. Glücklicherweise konnten sie bei einem Russen, den Aram von einer früheren Reise her kannte, unterkommen. Auf der letzten Etappe, von Petersburg nach Raumo (Finnland), wurde der Zug dann doch noch kontrolliert. Auch Aram und seine Frau wurden gründlich durchsucht. Sie mussten sich ihrer Kleider entledigen und die Sohlen wurden von ihren Schuhen getrennt. Alles Schriftliche wurde beschlagnahmt, der Reiseführer ebenso wie das leere Notizbuch. Nur fünfzig Rubel erhielten sie pro Person zurück, der Rest wurde konfisziert. Auch hier hoffte er zu Recht, dass man sich seinen Pass nicht genauer ansieht, damit niemand erkennt, dass er aus einem Lager kommt. Denn mittlerweile waren fast nur noch Ausländer im Zug. Die Hoffnung erfüllte sich und drei Tage nach der Abfahrt von Petersburg befanden sich beide an Bord einer schwedischen Fähre (vgl. Archiv zur Geschichte des Individuellen Reisens).

Das waren vier Monate Gefangenschaft, wie Kurt Aram selbst bei der Vorstellung des Tagebuches eines unbekannten Autors „Meine zweijährige sibirische Gefangenschaft und Flucht“ (Deutsche Balkan-Zeitung 17.07.1917: S. 3) im Feuilleton der „Deutsche[n] Balkan-Zeitung“ hervorhebt. Arams Roman ist unter Reiseaspekten interessant, da er zeigt, unter welchen besonderen Bedingungen in Krisenzeiten eine Reise organisiert werden muss.

Außerdem war Aram Mitglied der „Deutsche[n] Orient-Mission“, und nach dem Ausbruch des ersten Balkankrieges, als die bulgarische Armee 1913 die Stadt Adrianopel (Edirne) erobert hatte, kam Kurt Aram aus Berlin nach Sofia, um sich einer Reise mit humanitären Zwecken anzuschließen (vgl. Atanas 2003: 133f.). Aus dieser Zeit ist die Erzählung „Welko, der Balkankadett“, die 1914 vom Ullstein-Verlag veröffentlicht wurde.

Kurt Aram war nicht nur Autor von Reisebüchern und Unterhaltungsliteratur, sondern auch ein esoterischer Schriftsteller und Verleger, der sich lange Zeit im Orient aufgehalten haben soll. Dr. Herbert Fritsche nannte ihn „Historiker und Wesensdeuter der abendländischen Magie“. In seinen Hauptwerken „Magie und Zauberei in der alten Welt“ (1927) und „Magie und Mystik in Vergangenheit und Gegenwart“ (1929) behandelte er den babylonischen Dämonenglauben, Totemismus, ägyptischen Tierkult, Osirismagie, Magie des Pentateuch, Mysterienkulte, Neuplatonismus, Gnostik, Spiritismus und Animismus.

Der Name von Kurt Aram ist im Werk „Führer durch die moderne Literatur. 300 Würdigungen der hervorragendsten Schriftsteller unserer Zeit“ zu finden, herausgegeben 1906 von H. H. Ewers unter Mitwirkung von Victor Hadwiger, Erich Mühsam und René Schickele, bearbeitet und wieder aufgelegt im Jahr 2005. Wie im Vorwort dieses Nachschlagewerkes für die Literatur um 1900 in Deutschland steht, gehören die in diesem Buch erwähnten Schriftsteller in ihrer Gesamtheit zu der geistigen Elite der Kultur dieser Zeit in Bezug auf literarische Beziehungen (Ewers 1906).

In der 1935 herausgegebenen Sammlung „August Strindberg, Gustav Meyrink, Kurt Aram: 3 magische Dichter und Deuter“ (Fritsche 1935) weist ihm Dr. Fritsche den Platz unter den berühmtesten Schriftsteller Anfang des 20. Jahrhunderts zu.

> Alle drei weisen, trotz der wesentlichen Verschiedenheit ihrer Wege, vieles Gemeinsame auf. Es sind moderne Gnostiker, Fanatiker des Erlebnisses. Was sie lehren, erlitten sie zuvor. Sie starben als Einsame, wurden nach dem Tode vergessen, geächtet oder beschimpft – sie blieben aber dennoch am Leben in den Seelen derer, denen sie Retter und Führer waren, und sie werden eines Tages leuchtend auferstehen.
>
> Die drei Aufsätze dieses Bändchens sind weder für Literarhistoriker noch für ‚die Gebildeten aller Stände’ geschrieben. Sie gehören einzig und allein in die Hände lebendiger Menschen, die einsam sind und in die Irre zu gehen fürchten. So dienen sie der ‚Orientierung‘ im höheren Sinne und sollen anregen zur Nachfolge. Der dritte Aufsatz möge überdies ein bescheidenes Grabmal sein, da auf Kurt Arams unbekanntem Hügel kein Gedenkstein steht. (Fritsche 1935: 5.).

Kurt Aram gehört zu diesen Literaten, die längst vergessen sind und nur noch ein Dasein in den Lexika fristen. Mit diesem kleinen Beitrag hoffe ich, eine unbekannte Periode im Leben und Schaffen dieser Persönlichkeit enthüllt zu haben, nämlich die Tätigkeit von Kurt Aram als Hauptredakteur der Deutschen Balkan-Zeitung in Bulgarien, was lediglich einen kleinen Beitrag zu den deutsch-bulgarischen Kultur- und Literaturbeziehungen darstellt.

Literaturangaben

Aram, Kurt (1915): *Nach Sibirien mit hunderttausend Deutschen. Vier Monate russische Kriegsgefangenschaft.* Berlin, Wien: Ullstein Verlag.

Archiv zur Geschichte des Individuellen Reisens: http://www.reisegeschichte.de/geschich/flucht3.htm#kap3.1, [05.09.2008, 15:30].

Damianov, Atanas (2003): *Die Arbeit der ‘Deutschen Orient-Mission’ unter den türkischen Muslimen in Bulgarien nach den Quellen im Dr. Johannes-Lepsius-Archiv.* Münster [u.a.]: LIT-Verlag.

Deutsche Balkanzeitung № 2/1. Jg. 20. 02. 1917, S. 3.

Ewers, Hanns Heinz (1906): *Führer durch die moderne Literatur. 300 Würdigungen der hervorragendsten Schriftsteller unserer Zeit.* Hannover: Revonnah.

Fritsche, Herbert (1935): *August Strindberg, Gustav Meyrink, Kurt Aram: 3 magische Dichter und Deuter.* Prag-Smíchov: Verlag Neubert & Söhne.

Kurcev, Dimo (1916): *Hinter der Front.* Regensburg: Habbel.

Kunzer, Georg Eugen (1915): *Die Beziehungen des Speierer Fürstbischofs Damian August Philipp Karl, Grafen von Limburg-Styrum, zu Frankreich.* Speier: Verlag des Historischen Vereins der Pfalz.

Ders. (1917): *Deutschland und Bulgarien.* Gotha: Perthes.

Ders. (1919): *Bulgarien.* Gotha: Perthes.

Jörn, Violeta (2003): *Bulgaren in Berlin*. Berlin: Mercedes-Druck.

„Meine zweijährige sibirische Gefangenschaft und Flucht“, in: *Deutsche Balkan-Zeitung,* № 121/1. Jg., 17. 07. 1917, S. 3.

Rösch, Gertrud M. (1989): *Ludwig Thoma als Journalist: ein Beitrag zur Publizistik des Kaiserreichs und der frühen Weimarer Republik.* Frankfurt/Main: Lang.

Schneider, Thomas F. (2008): *Die Autoren und Bücher der deutschsprachigen Literatur zum Ersten Weltkrieg 1914 – 1939.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Staitscheva, Emilia (2005): „Die Kulturseiten der Zeitschrift „Der Bulgarienwart" im historischen Kontext der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts", in: *Deutschsprachige Zeitungen in Mittel- und Osteuropa.* Berlin: Weidler.

Stern, Fred B. (1974): *Auftakt zur Literatur des 20. Jahrhunderts: Briefe aus dem Nachlaß von Ludwig Jacobowski.* Heidelberg: Schneider.

Радант, Ханс (1979): Два централни междудържавни икономически съюза за поощряване на икономи-ческите отношения между Германия и България, in: *Българо-германски отношения и връзки,* т. II, София.

Тодорова, Цветана/Стателова, Елена (1979): Към началната история на Германско-българското дружество (1916-1918), in: *Българо-германски отношения и връзки,* т. II, София.

Chinabilder in deutschen Medien[1]

Zhou Haixia

Motiv zur Auswahl des Themas

Im Jahr 2008 stand China als Gastland der 29. Olympischen Spiele im Focus der ganzen Welt. Vor dem komplizierten und unübersehbaren internationalen politischen Hintergrund spielte sich die Tibetunruhe ab, die in China populär die Bezeichnung „3.14-Ereignis" trägt, da diese am 14. März anfing. Sowohl was die historische territoriale Zugehörigkeit von Tibet anbelangt als auch hinsichtlich des gegenwärtigen Status von Tibet vertreten China und Deutschland ganz unterschiedliche Einstellungen, was natürlich dazu führte, dass beide Seiten die Tibetunruhe 2008 in völlig unterschiedlichen Versionen interpretierten. Was aus der chinesischen Perspektive als legitime Reaktion der Staatsgewalt auf Separatismus gesehen wurde, war für Deutschland eher ein von der chinesischen Regierung ausgeübtes Massaker und eine gewaltige Unterdrückung der Minderheiten. Von den deutschen Medien bzw. Deutschland wurde der Vorwurf erhoben, dass die Menschenrechtslage in China seit 2001 überhaupt nicht verbessert worden wäre, was, in Verbindung mit dem Olympiazuschlag für Peking, für die westliche Welt als ein verbindliches Ziel gesetzt worden war. Da China diese Erwartung des Westens anscheinend nicht erfüllte, entstand in Deutschland ebenfalls die große Debatte darüber, ob man für oder gegen einen möglichen Olympia-Boykott sein sollte.

---

[1] Die vorliegende Arbeit ist Teil des Forschungsergebnisses des Projekts „Das Chinabild in den deutschen Medien" im Rahmen des PPP (Programm des Projektbezogenen Personenaustauschs), das durch den DAAD und The China Scholarship Council gemeinsam finanziert wird. ([2008] 3070).

Ich habe in einer zusammenhängenden Studie nach dem politischen Chinabild in *Der Zeit* und *Dem Spiegel* während des Zeitraums 2008 recherchiert, und bin zu dem Ergebnis gekommen, dass China in den beiden wichtigen deutschen Zeitschriften bzw. Zeitungen im Jahr der 29. Olympiade politisch vorwiegend negativ dargestellt wurde. Der Anteil von Berichterstattungen negativer Tendenz über China im Bereich der Politik in *Der Zeit* und *Dem Spiegel* betrug jeweils 57,8% und 73,4%. Das festgestellte negative Chinabild setzt den Reportagestil deutscher Medien in den letzten Jahren in Bezug auf die Chinaberichterstattungen fort.

Dennoch kam in den Chinaberichterstattungen 2008 in den deutschen Medien ein neues Phänomen vor, nämlich die Koexistenz und Konfrontation vom China-Verständnis und dem Vorwurf gegenüber China. Die vorwerfenden Stimmen waren erheblich stärker als die vom China-Verständnis, was zur Herausbildung eines eher negativen Chinabildes beitrug. Das Chinabild, das sich jeweils in den beiden Stimmen spiegelte, zeigte starke Divergenzen. Aus demselben Objekt, nämlich China, sind aber vollkommen unterschiedliche Chinabilder entstanden. Ein wichtiger Grund dafür, nach meiner Hypothese, liegt in der Machtkorrelation der zwei bei der Konstruktion des Chinabildes wirkenden Faktoren, nämlich der Interessen und Wertvorstellungen.[2] Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich erforschen, in welchem Korrelationsverhältnis die oben genannten zwei Faktoren bei der Konstruktion des Chinabildes in den deutschen Medien stehen.

Forschungskorpus und -konzept

Zum Forschungskorpus: Untersucht werden die insgesamt 87 Berichte über China betreffs Tibetunruhe und Olympiaboykott in *Der Zeit* und *Dem Spiegel*, die im Zeitraum vom 14. März bis zum 23. August veröffentlicht wurden, d. h. vom Zeitpunkt der Tibetunruhe bis zum Ende der Olympischen Spiele, als die Berichte in Bezug auf die *Olympia-China-Debatte* gebündelt erschienen.

Zum Forschungskonzept: Anhand der genannten Forschungsmaterialien und vom Gedanken des Konstruktivismus und der Beobachterabhängigkeit des Landesimages ausgehend, werden die jeweiligen Meinungen in den konfrontierenden Stimmen betreffs Chinabild und die Identität der Gruppen, die jeweils eine von den beiden Stimmen vertraten, beschrieben und analysiert. Auf dieser Basis versuche ich, die Machtkorrelation und die Interaktion von Interessen und Wertvorstellungen hinter der Herausbildung divergierender Chinabilder in den deutschen Medien zu explizieren.

[2] Unter dem Begriff Wertvorstellungen wird hier hauptsächlich Ideologie gemeint.

Theoretische Anregungen

Das Image eines Landes bezeichnet die kollektive Wahrnehmung und Bewertung eines Landes durch das Publikum außerhalb des Landes, wobei die moralische und emotionale Bewertung des bewertenden Subjektes gegenüber dem bewerteten Land mit einbezogen ist (Dong/Li). Das Image eines Landes ist nämlich nicht als Realität des Landes gegeben und stellt dessen reales Gesicht dar, sondern ist die subjektive Konstruktion einer bewertenden Gruppe von Menschen oder Instanzen. Es entspricht dem Konzept vom Konstruktivismus, dass die wahrgenommene Welt keine Realität der Außenwelt abbildet, sondern nur Konstruktion der Kognition (Weber 2003: 184). Das heißt, der Gedanke, dass das Image eines Landes eben dessen wirkliches Dasein abbildet und dessen Realität entspricht, ist zu vermeiden. Umgekehrt ist es möglich, dass von verschiedenen bewertenden Subjekten unterschiedliche Bilder von demselben Land entstehen. Änderungen der Gegebenheiten könnten auch dazu führen, dass das Bild eines Landes in den Augen derselben Subjekte sich wandelt. Auf dieser Anregung basierend ist die Entstehung divergierender Chinabilder im Rahmen der *Olympia-China-Debatte* mit der subjektabhängigen Perspektive erklärbar, die meines Erachtens mit der Machtkorrelation zwischen Interessen und Wertvorstellungen zusammenhängt.

Darstellung repräsentativer Subjekte und jeweiliger Einstellungen zur Olympia-China-Debatte

Die China-Verständnis-Seite in der Debatte meinte, dass die Menschenrechtsverhältnisse in China sich stets verbessert haben und China ständig Fortschritte mache. Man solle auf die Vorurteile und Stereotypen über China als „Diktatur“ oder „Autokratie“ verzichten und ein Olympiaboykott sei irrational und sinnlos. Die andere Seite vertrat die Ansicht, dass die Menschenrechtslage in China sich keinerlei verbessert habe und die Tibetunruhe vergleichbar mit dem Tiananmen-Ereignis im Jahr 1989 sei. Die chinesische Regierung sei eine Diktatur, die Minderheiten unterdrücke und deren Kultur vernichte. Die westliche Welt solle die Tibetunruhe als Trumpf gegenüber China ausnutzen.

Nach dem Ergebnis der Analyse der entsprechenden China-Berichterstattungen bildeten sich in dieser Debatte jeweils unter den Sportlern, unter den Sportorganisationen, unter den Politikern und unter den Architekten sowie in der Wirtschaft duellierende Subjektgruppen heraus.

Duell unter den Sportlern

Repräsentativ für die duellierenden Gruppen unter den Sportlern waren die Fechterinnen Britta Heidemann und Imke Duplitzer, die laut *Spiegel* „die Antipoden in der deutschen Olympia-China-Debatte” bildeten, und zwar als perfekte Gegensät-

ze (*Der Spiegel* 31 (28. Juli 2008)). Sowohl im Fernsehen als auch in den Printmedien waren die beiden Fechterinnen die Favoriten in dieser Zeit. „Man sieht sie in Talkshows, sie werden von TV-Teams begleitet." (ebd.). *Die Zeit* und *Der Spiegel* haben beide über die Sportlerinnen berichtet, die in der Debatte über den richtigen Umgang mit China zu Berühmtheiten geworden sind (ebd.). *Die Zeit* nannte Heidemann „Chinas Fechterin" und das Duell zwischen den beiden Fechterinnen wurde als Chinas zwei Gesichter (vgl. *Die Zeit* 31 (24. Juli 2008)) dargestellt. Im *Spiegel* waren Heidemann und Duplitzer „kleiner Mond" (Heidemanns chinesischer Name) und „großes Herz" (*Spiegel* 31). Die Standpunkte der beiden wurden als eindeutige Gegensätze in Bezug auf die China-Perspektive konstruiert. Es wurde dargestellt, dass die beiden in völlig unterschiedlichen Lebenswelten leben. Heidemann hat intensiven Kontakt mit China. Sie kam mit 13 Jahren zum ersten Mal nach China und als 15jährige verbrachte sie im Rahmen eines Schüleraustausches nochmals drei Monate in China. Mittlerweile hat sie China über zwanzigmal bereist. Sie studiert chinesische Regionalwissenschaft und spricht fließend Chinesisch. Eine chinesische Vermarktungsagentur suchte für sie nach Sponsoren. Laut *Der Zeit* sei China fast ihre zweite Heimatstadt (*Die Zeit* 15 (3. April 2008)). Duplizer dagegen war Politikstudentin, sie schreibt Artikel für die *taz* und hatte vor Jahren ihr Coming-out als Lesbe (*Der Spiegel* 31). Mit China hat Duplizer keinen intensiven Kontakt.

Heidemann vertrat die Seite des China-Verständnisses und sagte: „In China hat sich in den letzten 30 Jahren so viel gewandelt! Die Chinesen haben hart gearbeitet, um in die internationale Gemeinschaft zu kommen. Das Land jetzt scharf zu kritisieren heißt, es vor den Kopf zu stoßen. Das wird nur zu noch mehr Repressionen führen." Im Gegensatz dazu stellte sich Duplizer gegen die chinesische Regierung. Laut *Der Zeit,* hat Imke Duplitzer „so scharf wie kaum ein anderer Athlet weltweit die Vergabe der Spiele nach Peking, das IOC und die chinesische Regierung kritisiert" (*Die Zeit* 34 (14. August 2008)). In ihren Augen sei China ein Diktaturstaat mit mehrfachen Gesellschaftsproblemen, z. B., dass den tibetischen Mönchen die Freiheit geraubt wurde, dass Menschen aus der Urigurischen Minderheit in einem Attentat nach der Unabhängigkeit starben und dass sich die Menschenrechtslage in einer ernsten Krise befand (ebd.). „Sie habe gar nichts gegen 1,3 Milliarden Chinesen, aber gegen die geschätzte eine Million Systemprofiteure" (ebd.).

Aus den vorliegenden Zitaten bzw. Zusammenfassungen ist festzustellen, dass Heidemann von ihren China-Kontakten profitiert und daraus Interesse ziehen kann. China lässt sich aus ihrer Perspektive als ein Land mit großen Fortschritten darstellen, was als eine positive Perspektive bezeichnet werden kann. Aber was Duplitzer betrifft, sind keine sichtbaren Interessen mit China verbunden. Für sie spielt der Unterschied zwischen deutschen und chinesischen Wertvorstellungen eine dominierende Rolle. Sie hat ein besonders negatives Chinabild für sich zusammengebaut.

Wie verhält es sich mit anderen Mitgliedern in der Sportlergruppe? Duplitzer hat protestiert, indem sie nicht an der Eröffnungsfeier der Olympiade teilnahm.

Aber sie gestand eben ein, dass aus den vorhin hochgejubelten, einfallsreichen Demonstrationsformen nicht viel geworden war. Und Duplizer begründete es damit, dass „[m]anche halt doch die Hand nicht beißen wollen, die sie füttert" (ebd.). Die in den Interviews der Frühphase der Olympia-China-Debatte auftretenden Sportler haben ausnahmslos ihre Bereitschaft zum Protestieren erklärt. Aber nachdem IOC (das Internationale Olympische Komitee) die Regel 51 der Olympischen Charta wieder unterstrich, die allen Teilnehmern „politische, religiöse oder rassische Propaganda" auf olympischem Boden verbietet und dass derartige Verstöße zu Konsequenzen führen würden, ist in den deutschen Medien die protestierende Stimme von Sportlern auf einmal verschwunden. Aus den gleichen Gründen waren während der Spiele keine Berichte über verwirklichte Proteste von deutschen Sportlern zu finden. Meines Erachtens kann man dies damit erklären, dass die Sportler ihre eigenen Interessen, nämlich ihre Karriere, als das Entscheidungskriterium dafür nahmen, ob sie protestieren oder nicht. Die Teilnahme an den Olympischen Spielen ist schließlich einfach wichtig und wünschenswert für alle Sportler. Übrigens konnte die in den früheren Interviews gezeigte Bereitschaft zu protestieren den Sportlern u. a. auch dazu dienen, sich einerseits dem dominierenden Meinungstrend anzuschließen und eine Isolierung zu vermeiden und anderseits den eigenen Bekanntheitsgrad zu erhöhen. Dies steht wieder im Zusammenhang mit eigenen Interessen.

Duelle unter den Politikern

Typische Duelle:

- Bundeskanzlerin Merkel vs. Außenminister Steinmeier
- Idealisten-Flügel vs. Realo-Flügel innerhalb der SPD
- unklare Linie der SPD in der Tibetpolitik vs. eindeutiger Einsatz der CDU für Tibet

Die Bundeskanzlerin setzt sich für die Schaufensterpolitik ein. Offensichtlich überwiegt für sie der ideologische Unterschied zwischen China und Deutschland die Interessen, die Deutschland an bilateralen Beziehungen hegt. Merkel konnte den Dalai Lama während seines Deutschland-Besuchs im Mai 2008 angeblich wegen Terminproblemen nicht empfangen, aber es lag ihr am Herzen, dass andere Politiker dies taten. Als sie hörte, dass die Ministerin Wieczorek-Zeul den Dalai Lama treffen wollte, war sie hocherfreut. Ebenso großes Interesse für ein Treffen mit dem Dalai Lama zeigte der Bundespräsident Nobert Lammert (*Der Spiegel* 16 (14. April 2008)). Er „widersetzt sich derzeit dem Drängen der chinesischen Führung, sein geplantes Treffen mit dem Friedensnobelpreisträger abzusagen". In seinem Protestbrief an den chinesischen Botschafter verwahrte sich Lammert gegen den Druck und machte seine Besorgnis über die „aktuelle Situation nicht nur in Tibet, sondern auch in anderen Teilen Chinas" deutlich. Außerdem kritisierte er auch die Menschenrechtslage in China. Der Minister von Hessen, Roland Koch,

der gut mit dem Dalai Lama befreundet ist, meinte, dass es rational für die chinesische Regierung sei, den Dialog mit Dalai Lama fortzusetzen (*Die Zeit* 20 (8. Mai 2008)). Er warf eben dem IOC damit vor, dass es zu wenig versuche, auf China wegen der Menschenrechtslage Druck auszuüben.

Außenminister und Vizekanzler Frank-Walter Steinmeier und andere Führungspersönlichkeiten vom Realo-Flügel hatten mit Blick auf Tibet eine klare Position: auf keinen Fall die Chinesen provozieren (*Die Zeit* 21 (15. Mai 2008)). Besser sei es, so Steinmeier, Veränderungen durch geschickte Diplomatie zu erreichen (ebd.). Während der Empfang des Dalai Lama durch Merkel zu Verstimmungen chinesisch-deutscher Beziehungen führte, versuchte Steinmeier mit vollem Einsatz, die bilateralen Beziehungen wieder zu aktivieren und zu normalisieren. In seinen Augen sind die Staatsinteressen Deutschlands wichtiger als der ideologische Unterschied zwischen den beiden Ländern. Ex-Bundeskanzler Helmut Schmidt meinte, dass „hinter der Welle der antichinesischen Protesten und Propaganda sich idealistische Motive mit Antikommunismus und mit Angst vor dem aufstrebenden Konkurrenten China mischen. Wer von außen sich an solcher Zuspitzung beteiligt, der verkennt die Vitalität Chinas und sein künftiges wirtschaftliches und politisches Gewicht in der Welt." Daher riet er der deutschen Regierung Abstand und Respekt vor China an (ebd.). Der ehemalige Bundeskanzler Gerhard Schröder behauptete, „dass wir China zur Bewältigung der großen internationalen Herausforderungen brauchen. Herausforderungen wie zum Beispiel der Klimawandel, die Energiesicherheit, die unkontrollierte Migration, die Bekämpfung des Terrorismus oder die Nichtverbreitung von Massenvernichtungswaffen können nur mit und nicht gegen China gemeistert werden." (*Die Zeit* 30 (17. Juli 2008)). Laut Schröder sei es das einzig Richtige im Umgang mit China, für die enge Einbindung Chinas in die Weltordnung zu werben und zu arbeiten.

Realos und Idealisten als zwei Lager innerhalb von SPD

Wieczorek-Zeul traf sich mit dem Dalai Lama und verursachte dadurch heftige Debatte in der SPD. Die Realos, mit Außenminister Steinmeier als Vertreter, betonten die sozialdemokratische China-Politik und die Staatsinteressen in gut entwickelten Beziehungen zu China und wollten China auf keinen Fall provozieren. Der Idealisten-Flügel betonte hingegen die deutschen Wertvorstellungen. Er verstand die SPD als „Partei der Menschenrechte" (*Der Spiegel* 21 (19. Mai 2008)) und soviel Sanftmut vom Steinmeier-Lager gegenüber „Diktoren" ging ihm zu weit (ebd.).

Unklare Linie in Tibetpolitik der SPD VS eindeutige Einsetzung für Tibet von der CDU

Während innerhalb der SPD die Linie in der Tibetpolitik unklar war, bestand die CDU eindeutig darauf, den Dialog mit Tibet fortzusetzen und sich weiter für Tibet einzusetzen.

Mit der vorliegenden Darstellung dreier repräsentativer Duelle waren zwei Lager in der deutschen Politik im Bezug auf die Chinapolitik bzw. Tibetpolitik zu differenzieren. Auf der einen Seite standen die Bundeskanzlerin sowie Idealisten und auf der anderen Seite der Außenminister und Realos. Die Konfrontation der zwei Lager glich eben der zweier Faktoren, nämlich von Wertvorstellungen bzw. Ideologie und Staatsinteressen Deutschlands. Die unausgeglichene Machtkorrelation zwischen Wertvorstellungen und Interessen führte zu unterschiedlichen Perspektiven bei der Konstruktion des Chinabildes, was wiederum in der Politik divergierende Einstellungen über China und unterschiedliche Umgangsweisen mit China verursachte und schließlich zur unterschiedlichen China-Politik führte.

Duell in der Wirtschaft

Repräsentatives Duell: die Firmen Adidas und Volkswagen als Sponsoren der 29. Olypischen Spiele vs. die sogenannte Meinung „der meisten Deutschen".

Ob in *Der Zeit* oder im *Spiegel,* die Namen von Adidas und Volkswagen gar nicht zu umgehen, sobald über Sponsoren der Olympischen Spiele geredet wurde. Eins war bei beiden Zeitungen bzw. Zeitschriften gleich, dass nämlich die Reporter sich im Interview mit Herbert Hainer, CEO von Adidas, als Vertreter der Meinung der meisten Deutschen präsentierten, wonach beide Unternehmen in ihrem eigenen Land wegen ihres Einsatzes in China als Sponsoren für die Spiele stark kritisiert wurden.

Hainer zufolge ist die antichinesische Atmosphäre in Deutschland zum Teil durch die Unwissenheit seiner Landsleute entstanden. Die meisten „sehen und hören nur, was ihnen Medien und Politiker in Deutschland sagen" (*Die Zeit* 34 (14. August 2008)). In seinen Augen werde China in den letzten Jahrzehnten Tag für Tag offener und internationaler. Er meinte, dass „der chinesische Markt für Deutschland als Exportnation enorm wichtig" sei, und man solle „aufpassen mit Vorverurteilungen und die Dinge aus beiden Seiten betrachten" (*Der Spiegel* 19 (5. Mai 2008)). Seiner Meinung nach war es nicht weise von der Merkelregierung, nicht an der Eröffnungszeremonie teilzunehmen, und er bemerkt, dass „Abwesenheit nichts Positives" (*Die Zeit* 34 (14. August 2008)) bewirke.

Hainer äußerte außerdem die Ansicht, dass Adidas kein politisches Unternehmen sei und er selber auch kein Politiker. Adidas lasse nicht zu, sich in die Politik hineinziehen zu lassen, und deswegen mache das Unternehmen keine Statements zur China-Politik (vgl. *Der Spiegel* 19 (5. Mai 2008)). Aus Hainers Worten lässt sich die Perspektive, aus der er China betrachtete, nämlich China im Fortschritt, herauslesen. Dabei sieht man wiederum, wie sehr der Faktor „Interessen" seine Konstruktion vom Chinabild beeinflusst, wobei sowohl Interessen seines Unternehmens als auch wirtschaftliche Interessen Deutschlands gemeint sind.

Laut der Berichterstattungen in den Medien saßen die deutschen Sponsoren in einer Achterbahn mit ihrer riskanten Doppelstrategie: im Westen das Engagement

herunterspielen, in China klotzen (ebd.) und ihre Jubelkampagne in China fortsetzen (ebd.). Die in China tätigen deutschen Firmen fühlten sich zerrissen zwischen der verordneten Begeisterung für die Spiele, die man von ihnen erwartete, und der Kritik daheim in Deutschland (*Die Zeit* 28 (3. Juli 2008)). Die Unternehmen führten eine solche Doppelstrategie durch, um gleichzeitig sowohl in ihrem Gastland China als auch daheim in Deutschland ein gutes Image zu pflegen und damit möglicherweise Verluste der Unternehmensinteressen zu vermeiden bzw. zu reduzieren. Daher waren „Deutschlands Manager in Peking hin- und hergerissen. Zu einer klaren Position gegenüber der chinesischen Politik können sie sich nicht durchringen." (*Die Zeit* 28 (3. Juli 2008) und 29 (10. Juli 2008)).

Die unklare und ungern geäußerte politische Position der in China tätigen deutschen Wirtschaftskörperschaften war wesentlich auf die Unternehmensinteressen zurückzuführen. Zugunsten eigener Interessen konstruierten sie aus der positiven Perspektive ein positives Chinabild, und zwar in zweierlei Sinne, einmal im Sinne des wirtschaftlichen Gewinns in China, aber auch zugunsten der Legimitierung ihrer China-Interessen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Meinungen und der Kritik in Deutschland.

Duell unter den Architekten

Duell zwischen Koolhaas (Architekt aus den Niederlanden), Jaques Herzog (Architekt aus der Schweiz) und denjenigen deutschen Architekten, die es ablehnten, Symbolbauten für China zu planen

In der „Olympia-China-Debatte" waren zwei bekannte Symbolbauten Chinas, nämlich der neue CCTV-Turm und das Olympiastadion unter dem Namen „Vogelnest", ein unentbehrliches Thema. Die beiden Bauten sind von westlichen Architekten entworfen, nämlich von Koolhaas und Herzog, und die beiden standen wegen der hohen Symbolbedeutung ihrer Produkte eben im Focus dieser Debatte. Obwohl weder Koolhaas noch Herzog deutsche Bürger sind, möchte ich, angesichts ihres großen Einflusses in diesem Diskurs, die beiden Architekten doch als einen Pol des Duells unter Architekten darstellen, deren Meinungen bestimmt auch viele Architekten in Deutschland teilten.

Der Erbauer des Olympiastadions Herzog meinte, obwohl in China Menschenrechtsprobleme existieren, habe China in den letzten Jahren stets Fortschritte gemacht. Zwar sei China noch immer weit entfernt von dem, was man im Westen erwarte, aber die Bildung einer breiten neuen intellektuellen Schicht sei ein hoffnungsvolles Zeichen einer Veränderung (*Der Spiegel* 31 (28. Juli 2008)). Die Gesellschaft in China sei „freier und vielfältiger geworden. Aber viele wollen das nicht sehen, weil sie alles an den hiesigen demokratischen Verhältnissen messen, die einzigartig und selten und gerade in Mitteleuropa auch noch gar nicht so alt sind" (ebd.). Diejenigen, die behaupten, nicht in China bauen zu wollen, hegen „eine weltfremde, auch arrogante Haltung, ohne Kenntnis und Respekt vor der unglaub-

lichen kulturellen Leistung, welche das Land kontinuierlich über die letzten 5000 Jahre erbracht hat und bis heute erbringt" (ebd.). Herzog hat den Satz formuliert, dass „nur ein Idiot nein gesagt" (ebd.) hätte.

Der Architekt für das neue CCTV-Gebäude, Rem Koolhaas, war der Meinung, dass die Freiheit in China größer denn je sei, dass es falsch sei, China nur als eine Diktatur zu verdammen. In China habe es in den letzten Jahren „große Fortschritte gegeben, es gibt sie tagtäglich". Natürlich müsse sich noch vieles tun in Bezug auf die Menschenrechte. Die westliche „Art von Dauerkritik führt aber nur in eine Sackgasse". Laut Koolhaas sollte man jede Möglichkeit einer Zusammenarbeit annehmen. Nur wenn es auf Zusammenarbeit angewiesen ist, kann sich China verändern (*Die Zeit* 24 (5. Juni 2008)).

„Nach den Aufständen in Tibet fordern manche Architekten, keine Symbolbauten mehr für das chinesische Regime zu planen." Viele bekannte Architekturagenturen lehnten jede Zusammenarbeit mit China ab. Gemäß den Medien wollten „sie nicht für einen Staat arbeiten, der die Menschenrechte missachtet" (*Die Zeit* 14 (27. März 2008)), und ihre Argumente lauteten, wer baut, macht sich mitschuldig. Sie sprachen davon, dass Architektur und Moral sich nicht trennen lassen. In ihren Augen war CCTV die Propagandamaschine, die den Aufruhr in Tibet schön lügte, und das Vogelnest würde dem finsteren Staat zu einem heiter-spielerischen Antlitz verhelfen (ebd.).

Bei der Konfrontierung der beiden gegeneinander stehenden Stimmen ist auch die Interaktion von Interessen und Wertvorstellungen herauszulesen. Herzog und Koolhaas äußerten beide den Wunsch, mittels eigener Produkte einen winzigen Beitrag auf dem fortschreitenden Weg Chinas zu leisten, aber ihre Kollegen warfen ihnen dabei vor, dass ihre Produkte moralisch bedenklich seien. Eigentlich trägt Architektur keine politische Bedeutung. Es sind Menschen, die ihren Produkten in der Welt Bedeutungen zuschreiben, und diese Bedeutungen sind subjektabhängig. Deshalb ist es hochwahrscheinlich, dass dasselbe Produkt in den Augen unterschiedlicher Subjekte völlig unterschiedliche Bedeutungen hat. Somit ist festzustellen, dass die von den Bauten profitierenden Subjekte ihre Produkte positiv bewerten und dann das Bild des Landes, dem ihre Produkte dienen, aus einer positiven Perspektive konstruieren. In diesem Fall machten sich die profitierenden Architekten ein positives Chinabild. Die Architekten dagegen, die keine Interessen daraus ziehen konnten, hoben den ideologischen Unterschied zwischen Deutschland und China hervor. Sie übertrugen ihre negative Bewertung von China auf dessen Bauten, indem sie diesen Bauten entsprechend negative Bedeutungen zuschrieben.

Duell in der deutschen Sportbranche

Repräsentativ: Sportorganisationen, Sportfunktionäre vs. die Öffentlichkeit (Medien, Sportler, Politiker)

Die deutsche Öffentlichkeit (hiermit sind der dominierende Teil der Medien, der Sportler und Politiker gemeint) übte am Internationalen Olympischen Komitee (IOC) genauso scharfe Kritik wie am Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB). Sie warf dem IOC vor, dass es sich mit Kritik an der chinesischen Menschenrechtslage auffallend zurückhielte, dass es die chinesische Regierung beschwichtigt habe und dass es stattdessen Druck auf die chinesische Regierung hätte ausüben sollen (vgl. *Die Zeit* 14 (27. März 2008) und 33 (7. August 2008)). Dem Präsidenten des IOC Rogge wurde vorgeworfen, dass er während der Spiele absichtlich keine Position zur Verhaftung eines Protestierenden geäußert habe (vgl. *Der Spiegel* 34 (18. August 2008)). Dem DOSB wurde vorgeworfen, dass er die Chance eines Olympia-Boykotts als Trumpf gegen China verspielt habe (vgl. *Die Zeit* 14 (27. März 2008)). Es wurde auch gesagt, dass die Behauptung vom IOC und DOSB, keinerlei politischen Einfluss auf China ausüben zu können, verlogene Ohnmacht war. Zudem wurde vermutet und kritisiert, dass Sportler und IOC aus eigenen Interessen gegen den Olympiaboykott waren (vgl. *Der Spiegel* 13 (22. März 2008)).

Im Vergleich zur Öffentlichkeit war die Stimme von Sportorganisationen in den Medien eher schwach vertreten. Der DOSB antwortete auf die Kritik damit, dass Sport und die Veranstaltung der Spiele selber positive Einflüsse auf China ausüben konnte (vgl. *Die Zeit* 15 (3. April 2008)).

An der Konfrontation von Sportorganisationen sowie -funktionären und der Öffentlichkeit ist auch leicht festzustellen, dass sich die ersteren zugunsten eigener Interessen von der öffentlichen Meinung abkoppelten und aus der positiven Perspektive das Chinabild konstruierten, während die letzteren eher dem ideologischen Unterschied zwischen China und Deutschland betonten und China aus einer negativen Perspektive heraus betrachteten. Ihr negatives Chinabild führte zu der Einstellung, dass die Sportorganisationen, die nicht antichinesisch reagierten, sich eben falsch verhalten hätten.

Analyseergebnisse

In dieser Olympia-China-Debatte lag in Deutschland eine einheitliche Gesamteinstellung über China in dem Punkt vor, dass China Probleme mit Menschenrechten hätte. Aber die Art, wie man diese Einstellung betrachtete und bearbeitete, war ganz unterschiedlich. Dies führte dazu, dass man das jeweilige Chinabild im Grunde genommen aus zwei voneinander völlig unterschiedlichen Perspektiven konstruierte. Für die Beschreibung dieser zwei Perspektiven trifft das Wort vom CEO von Adidas zu: „Wir müssen das Glas halb voll sehen, nicht halb leer“ (*Die Zeit* 34

(14. August 2008)), wie er es in einem Interview in der *Zeit* formulierte. Die eine Gruppe konstruierte das Chinabild aus der sogenannten „Halbvoll-Perspektive" und die andere aus der „Halbleer-Perspektive". Diese zwei Gruppen nenne ich im Folgenden „Halbvoll-Partie" und „Halbleer-Partie". Die Halbvoll-Partie sah vorwiegend die sozialen Probleme in China und maß China ausschließlich an Demokratie und Menschenrechten. Die Fortschritte und Errungenschaften, die China in den letzten Jahren erreicht hat, wurden einfach übersehen. China wurde heftig kritisiert. Die Halbvoll-Partie verneinte zwar nicht die in China herrschenden Probleme, aber sie ging eher von den enormen sowohl wirtschaftlichen als auch politischen Fortschritten aus, die China gemacht hatte. Sie sah ein, dass sowohl die Lösung der Menschenrechtsprobleme in China als auch der unzähligen Probleme in der ganzen Welt nur in Zusammenarbeit mit China, nicht in der Widersetzung zu China möglich ist. Was beide Länder angeht, gehört Deutschland zum Lager kapitalistischer, entwickelter Länder im Westen, während China zum Lager sozialistischer Entwicklungsländer der dritten Welt gezählt wird. Beide Länder schreiben dem jeweils anderen einen Status und Charakter einer anderen Zugehörigkeit in Bezug auf das Wirtschafts- und das politische System und eben auch auf den wirtschaftlichen Entwicklungszustand zu. Aber worauf ist es zurückzuführen, dass innerhalb des deutschen Lagers, im Rahmen der Olympia-China-Debatte zwei so eindeutig zu differenzierende Perspektiven bei der Konstruktion des Chinabilds entstanden sind?

Auf der Basis der vorliegenden Beschreibung und Analyse über die Identifizierung und die Einstellungen von repräsentativen Duellgruppen in der Olympia-China-Debatte habe ich die Schlussfolgerung gezogen, dass der Faktor „Interessen" bei der Konstruktion des Chinabildes in Deutschland eine entscheidende Rolle spielte. Die Konstruktion ist subjektabhängig in Verbindung damit, ob und inwiefern subjektive Interessen im Kontakt zu China bestehen. In der Politik, in der Wirtschaft und in der Sportbranche herrschten gleichzeitig zwei in Konfrontation stehende Stimmen. Die Halbleer-Partie nahm den ideologischen Unterschied zwischen den beiden Ländern und die von ihren eigenen Mitgliedern festgestellten Mängel und Fehler der chinesischen Regierung als Bewertungs- und Beurteilungskriterien und gelangte daher zu einem negativen Chinabild. Aber man muss sich des Umstands bewusst sein, dass diese Bewertungskriterien keine Kriterien im universellen Sinne darstellen, sondern von der deutschen Kultur und deren Wertvorstellungen geprägt und in und mit ihnen zustande gekommen sind. Zu solchen Kriterien zählen u. a. die Vorstellungen über Menschenrechte westlicher bzw. deutscher Prägung und das in Deutschland legitimierte politische System. All diese Kriterien tragen westliche Wertvorstellungen in sich, die in gewissem Maße China und Deutschland so anders machen. D. h. man misst China mit einem Maßstab, der von außerhalb der chinesischen Kultur kommt und der in hohem Masse im Gegensatz zum chinesischen eigenen Maßstab steht, was selbstverständlich zum Ergebnis eines nicht zufriedenstellenden Chinabildes führt. Auf der anderen Seite ging die Halbvoll-Partie von der dominierenden Stellung der Interessen aus, die

deren Mitglieder aus dem Kontakt zu China gewannen oder zu gewinnen vorsahen, gleichgültig, ob es sich um individuelle Interessen, Gruppeninteressen oder Staatsinteressen, ob es sich um unmittelbare Interessen oder mittelbare Interessen, langfristige oder gegenwärtige Interessen handelte. Diese Perspektive ermöglichte die Konstruktion eines positiven Chinabildes, das eben subjektabhängig war. Die Konstruktion des positiven Bildes zeugte einerseits von ihren möglichen Interessen in China, anderseits wurde das positive Chinabild auch zur Legimitierung ihrer China-Interessen in Deutschland gemacht. Aber die Halbvoll-Partie, sowohl in der Wirtschaft als auch in der Sportbranche, hatte sich mit der Wahl bzw. dem Ausgleich zwischen Identität in Deutschland und Interessen aus dem Kontakt zu China auseinanderzusetzen. Das traf insbesondere die deutschen Manager und Unternehmen, die in China tätig sind und Geschäftstätigkeiten ausüben. Diese Auseinandersetzung begleitet ihre tägliche Arbeit, weil sie sich gleichzeitig mit den deutschen Wertvorstellungen und mit der Profiteurrolle des chinesischen Wirtschaftssystems identifizieren. Und nach den beiden Zeitschriften bzw. Zeitungen waren deutsche Manager in China hin- und hergerissen, wie in einer Zwickmühle (*Die Zeit* 28 (3. Juli 2008)).

Aus der Beschreibung und Analyse lässt sich außerdem schließen, dass die Halbvoll-Stimme und der Halbleer-Stimme nicht ohne eine Überschneidung blieben, die darin bestand, dass beide Partien von der gleichen Feststellung ausgehend, dass das China-Glas nicht voll ist (oder dass China Menschenrechtsprobleme hat), das jeweilige Chinabild konstruierten. Selbst die Halbvoll-Partie war davon überzeugt, dass Gesellschaftsprobleme, wie die Missachtung der Menschenrechte, in China existieren. Nur richtete sie ihr Augenmerk auf die positiven Seiten Chinas, z. B. auf die Fortschritte, die China in den letzten Jahren gemacht hat. Die Mitglieder der Halbvoll-Partie hofften, durch ihre Zusammenarbeit mit China zu weiteren Fortschritten und zur Weiterentwicklung Chinas beitragen zu können. Allerdings hegten sie die Erwartung, dass die Modernisierung Chinas zu revolutionären Veränderungen in China führen würde und schließlich erreicht würde, dass sich China dem westlichen Modell und damit auch den westlichen Wertvorstellungen immer mehr annähert bzw. ihnen schließlich gleicht. Währenddessen kritisierte die Halbleer-Partie China mit aus der Halbleer-Perspektive, weil China nach der jahrzehntelangen Entwicklung das von ihnen schon seit langem erwartete Ziel der Annäherung an den Westen noch immer nicht erreicht hat.

Insofern bin ich zu dem Ergebnis gekommen, dass der Unterschied bezüglich der Wertvorstellungen zwischen den beiden Ländern in der interkulturellen Konstruktion des Chinabildes durch Subjekte aus der deutschen Kultur stets sichtbar ist und einen Status der von Deutschen bewusst anerkannten Tatsache erlangt. Ob die Subjekte aus ihrem Kontakt mit China Interessen erschließen können, bestimmt dann, ob und in welchem Umfang sie aus der positiven oder negativen Perspektive das jeweilige Chinabild konstruieren, was dann zur Entstehung pluralisierter Chinabilder führt. Zwischen den beiden Faktoren „Interessen" und „Wertvorstellungen" besteht keine einfache Einbahnbeziehung, in der der eine Faktor

den anderen bestimmt oder verdrängt, sondern die beiden bestehen stets in komplizierten Interaktionsbeziehungen. Der Faktor „Interessen“ bestimmt die Perspektive, aus der die Subjekte den Unterschied der Wertvorstellungen zwischen den beiden Ländern betrachten und bearbeiten, und der Faktor „Wertvorstellungen“ gestaltet die Konstruktion des deutschen Chinabildes stets mit. Bei der Konstruktion durch die Halbvoll-Partie wirkt der Faktor „Wertvorstellungen“ explizit mit, während er sich bei der Halbleer-Partie implizit hinter dem Faktor „Interessen“ versteckt. Anscheinend orientiert sich die Halbleer-Partie auf die Verteidigung der Wertvorstellungen der eigenen Kultur, aber in Wirklichkeit steht ebenfalls der Faktor „Interessen“ dahinter. Diese Partie kritisiert, dass China den eigenen Wertvorstellungen nicht entspricht, eigentlich deshalb, weil sie befürchtet, dass die Interessen des eigenen Landes sowie die individuellen Interessen durch das Fremdsystem (in diesem Fall China) bedroht werden könnten. Die Befürchtung steigt, insbesondere seitdem China wegen seiner schnellen Wirtschaftsentwicklung nicht mehr auf Entwicklungshilfe angewiesen ist. Deutschland sieht China seitdem mit ganz anderen Augen und meint, dass „mit China ein undemokratischer, nichtliberaler Staat in der weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Hierarchie aufsteigt, der sich zudem in Konkurrenz zum Westen zu einem eigenen ordnungspolitischen Modell für andere Staaten entwickelt“ (Die Zeit 31 (24. Juli 2008)). Dieser Satz aus der Asienstrategie der CDU/CSU-Bundestagsfraktion bestätigt meine These, dass hinter dem Faktor „Wertvorstellungen“ die Befürchtung steckt, dass die eigenen Staatsinteressen bedroht werden. (Siehe Abbildung 1.)

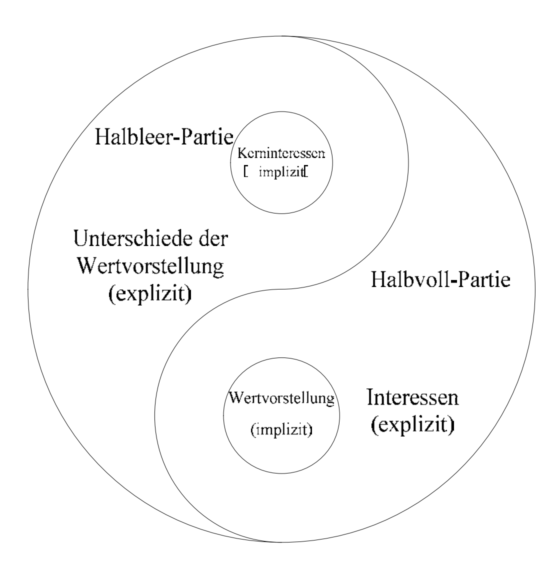


Abbildung 1: Machtkorrelation zwischen Faktoren „Interessen“ und „Wertvorstellung“ beim Konstruieren des jeweiligen Chinabildes

Was für Faktoren stecken dann hinter dem von den Medien konstruierten negativen Chinabild? (Die Feststellung des medialen negativen Chinabild in Deutschland ist in vielen empirischen Studien bestätigt worden.[3]) Meiner Meinung nach stecken dahinter sowohl der Faktor „Wertvorstellungen“ als auch der Faktor „Interessen“. Aber unter dem Faktor „Interessen“ werden hier nicht die durch Kontakt mit China gewonnenen, sondern die ökonomischen Interessen der deutschen Medien verstanden. Indem diese ein negatives mediales Chinabild konstruieren, schließen sie sich der dominierenden öffentlichen Meinung in Deutschland an, was den kommerziellen Interessen der Medien dient. Das entspricht der sogenannten ‚Konsumismustendenz‘ in der Medienwirtschaft. Andererseits übt der hinter dem negativen Chinabild steckende Faktor „Wertvorstellungen“ ebenso große Wirkungen aus. Viele China-Berichte von der *Zeit* und dem *Spiegel* aus dem Jahr 2008, die die vorliegende Arbeit untersucht, kreisten um Themen wie China am Pranger, Appell zum Olympiaboykott, Kritik gegenüber den Olympiasponsoren, Vorwurf gegen IOC und DOSB, Olympiaboykott nicht als Trumpf gegen China auszunutzen sowie Verteidigung und Legimitierung des Protestes gegen den olympischen Fackellauf. Alle diese Artikel zeigen den eindeutigen medialen Standpunkt zu China im Bezug auf die Wertvorstellungen. In den Interviews mit der Halbvoll-Partie, und zwar sowohl in der *Zeit* als auch im *Spiegel*, stellten sich die Reporter als Vertreter der Meinung der meisten Deutschen dar, die der Halbleer-Partie angehörten. Die Tatsache, dass die Stimme der Halbleer-Partie in der Olympia-China-Debatte dominierte und dass das negative Chinabild in den deutschen Medien dominierte, kann als Beweis dafür dienen, dass die deutschen Medien das Chinabild unter der allgemeinen Anerkennung des Unterschiedes bezüglich der Wertvorstellungen zwischen beiden Ländern konstruierten.

[3] Die These, dass in den letzten Jahren in den deutschen Medien tendenziell ein negatives Chinabild konstruieren, ist nicht nur in den Studien von chinesischer Seite, sondern auch von deutscher Seite bestätigt worden, vgl. Jia 2008, Zhou 2009, Heberer 2008.

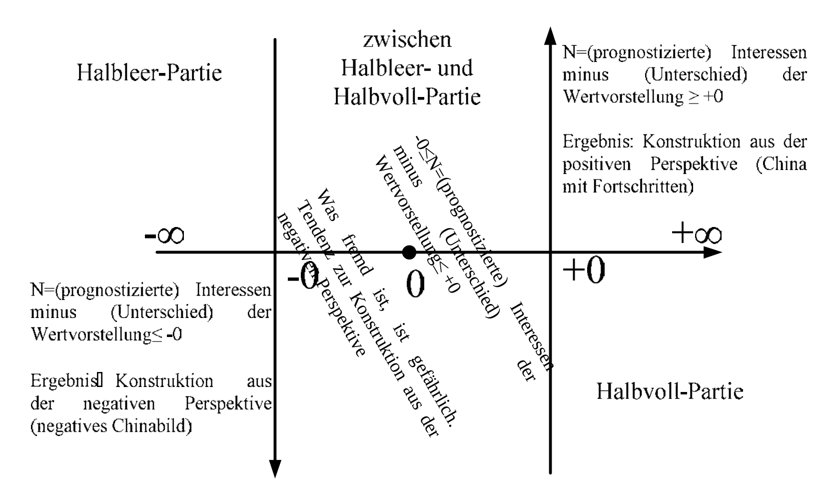


Abbildung 2: Interaktion zwischen Faktoren „Interessen" und „Wertvorstellungen" beim Konstruieren des jeweiligen Chinabildes

Abbildung 2 zeigt die Interaktion beider Faktoren. Wenn der Wert der möglichen Interessen unter Null ist, halten die Subjekte China für einen Bedrohungsfaktor ihrer Welt (Bedrohung der Staatsinteressen oder individueller Interessen) und konstruieren daher ein negatives Chinabild. Wenn der Wert der Interessen über Null ist, schenken die Subjekte dem Faktor „Interessen" mehr Gewicht beim Abwägen von Interessen und Wertvorstellungen und konstruieren ein positives Chinabild. Die Gruppen, die dazwischen stehen, nämlich diejenigen, die weder Interessen im Kontakt zu China noch eine Bedrohung in China sehen, pendeln eher in die Richtung der Halbleer-Partie. Dafür gibt es zwei Gründe: Erstens, weil die Mitglieder dieser Gruppen ihre Informationen über China fast nur aus den deutschen Medien und von der Regierung beziehen und daher stark beeinflusst sind von dem durch die Medien und die Regierung konstruierten negativen Chinabild. In diesem Sinne kann man davon sprechen, dass das Chinabild der Medien und der Regierung diese Gruppen bei der Konstruktion ihres Chinabildes stark beeinflusst. Zweitens, weil Deutschland ein Land ist, das nach Hofstede von starker Sicherheitsvermeidung geprägt ist (vgl. Hofstede 2006). Nach dem Prinzip der Sicherheitsvermeidung wird Fremdes als Bedrohung betrachtet, und dies geschieht in Deutschland in starkem Maße. Wenn in der Korrelation weder der Faktor „Interessen" noch „Wertvorstellungen" eine dominierende Stelle belegen kann, wirkt der riesige kulturelle Unterschied zwischen China und Deutschland als fremd und lenkt die Konstruktion der Subjekte in die negative Richtung (siehe Abbildung 2).

Schlusswort

Die komplizierten Interaktionen des Faktors „Interessen“ und des Faktor „Wertvorstellungen“ begleiten den Prozess der Konstruktion des Chinabildes durch deutsche Subjekte. Die Machtkorrelation der beiden Faktoren bestimmt, aus welcher Perspektive die deutschen Subjekte das jeweilige Chinabild konstruieren. Die Profiteure tendieren prinzipiell dazu, das Chinabild aus der positiven Perspektive zu konstruieren, und diejenigen, die keine Interessen aus dem Kontakt zu China gewinnen oder deren eigene Interessen bedroht werden sowie diejenigen, die den Wertvorstellungen mehr Gewicht zumessen als den Interessen, tendieren dazu, das Chinabild aus der negativen Perspektive zu konstruieren. Im Fall eines Dominierens des Faktors „Interessen“ wird der Faktor „Wertvorstellungen“ aber nicht völlig verdrängt, sondern steckt verborgen dahinter; gleichzeitig wirkt der Faktor „Interessen“ auch im Fall des Dominierens von Wertstellungen mit. Kurz gesagt stehen die beiden Faktoren bei der Entstehung des Chinabildes in den deutschen Medien in einer interaktiven und gleichzeitig auch gegenüber stehenden Korrelation (siehe Abbildung 1).

Literaturangaben

Dong Qingling, Li Aihua: *Heping fazhan hezuo – guanyu zhongguo guojia xingxiang jianshou de jidian sikao [Frieden, Entwicklung, Zusammenarbeit – Ein paar Gedanken über den Aufbau des Chinabildes*], http://www.sddx.gov.cn/001/001013/001013001/969720225030.html (letzter Zugriff 14. 2. 2009).

Hofstede, Geert (2006): *Lokales Denken, globales Handeln.* 3. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag

Jia Wenjian (2008): Deguo <mingjing> zhoukan (2006-2007) zhong de zhongguo xingxiang [Das Chinabild in Dem Spiegel von 2006 bis 2007], in: *Guoji luntan* [Internationales Forum], Nr. 4.

Weber, Stefan (2003): „Konstruktivistische Medientheorien“, in: Weber, Stefan (Hrsg.): *Theorien der Medien.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Thomas Heberer (2008): „Die Verteuflung Chinas“, in: *taz* vom 16.04.2008.

Zhou Haixia (2009): Cong kuawenhua shijiao kan „zhongde meiti duihua“ [Beobachtung des Deutsch-Chinesischen Mediendialogs aus interkultureller Perspektive], in: *Deguo yanjiu* [Deutschland Studien], Nr. 1.

Dichter übersetzen Dichter

Hans Thill

überfetz das mal roh ins Dreikorn Idiom, mein alter Kalahari
Oskar Pastior

Prolog

Das Projekt Poesie der Nachbarn hat es sich zur Aufgabe gemacht, die deutsche Leserschaft mit der europäischen Lyrik vertraut zu machen und gleichzeitig den Prozess der Übersetzung von Poesie vom Schreibtisch des Einzelnen in die freundschaftliche Öffentlichkeit einer Werkstatt zu transponieren – und sei es nur für die Zeit einer knappen Woche im pfälzischen Edenkoben. Die Aufspaltung der Tätigkeit des Übersetzens in einzelne Schritte macht Gruppenarbeit notwendig und sinnvoll. Die Arbeit am Gedicht und seinen verschiedenen Versionen bringt die Menschen zueinander und ermöglicht ein gegenseitiges Lernen und Verstehen. Die Sprache der Kommunikation nähert sich dem poetischen Sprechen und gleichzeitig tritt der Autor hinter seinem Gedicht hervor, während der übersetzende Autor hinter dem Gedicht eines anderen zurücktritt. Der begleitende Philologe, der übersetzerisch (Interlinearversionen) und dolmetschend tätig ist, profitiert von der kommunikativen Energie, die das Projekt freisetzt, ebenso wie die übersetzenden Dichter, die eine ihnen unbekannte Literatur entdecken. Die übersetzten Dichter erfahren einiges über das Gastland und es begegnet ihnen ein fremdes poetisches Denken, verknüpft mit einer Sprache, deren Besonderheiten sie im Aus-

tausch mit den Übersetzern zu ahnen beginnen. In langen Abendgesprächen, Weintafeln und Wanderungen knüpfen sich Freundschaften und die Arbeit, die tagsüber am Gedicht stattgefunden hat, führt sich weiter im entspannten Geplauder oder in der erregten Diskussion. Gemeinsamkeiten werden mit Verblüffung konstatiert, man sucht nach Begründungen für die Unterschiede. Am Sonntag präsentiert sich dann zur Matinee eine Gruppe, die durch zahlreiche Arbeitsphasen hindurchgegangen ist, begleitet von der schönen Strapaze des Kennenlernens.

Die Werkstatt beginnt am Dienstag mit dem Eintreffen der deutschsprachigen Dichter. In ersten Gesprächen werden organisatorische Fragen erörtert: jeder soll mindestens zwei Gedichte von jedem Gast übersetzen. Die Übersetzungen sollen in zwei Lesungen präsentiert werden, bei denen auch einige Gedichte im Original und in unterschiedlichen Versionen vorgestellt werden. Man spricht über die Interlinearversionen, Vorlieben werden diskutiert, erste Lösungen vorgeschlagen. Mancher der übersetzenden Dichter kann keine Fremdsprache und hat nur selten einmal etwas übersetzt. Andere sind routiniert, haben ihre Strategien auch über Verständnislücken hinweg zu einem Text zu kommen. So hat im halb ängstlichen, halb kühnen Gespräch die Übersetzungsarbeit schon begonnen, bevor die Gäste eingetroffen sind. Positionen werden hinterfragt, die Verzagten ermutigt, die allzu Forschen ermahnt. In eine ausgelegte Liste trägt jeder ein, welche Gedichte er übersetzen möchte. Der Leiter des Projekts sorgt dafür, dass es zwar einige Überschneidungen gibt, diese aber nicht überhand nehmen. Er verteilt auch kleine Aufgaben: Die Lokalzeitung (Die Rheinpfalz) begleitet das Projekt, es soll schon am Mittwoch ein Gedicht vorliegen, das sie am Donnerstag zusammen mit dem Original in einer Spalte abdrucken kann.

Der Mittwoch steht im Zeichen intensiver Arbeit: Die ersten Gedichte werden übersetzt, vor allem aber Listen erstellt mit den vielen Fragen, die man an die Autoren und den Interlinearversionär stellen möchte. Erfahrenere arbeiten vor, sie wissen, dass das Pensum enorm ist für die kurze Zeit.

Am späten Nachmittag treffen die Gastdichter ein, in Begleitung des Philologen. Man stellt sich einander vor, ein Vertreter des Ministeriums begrüßt die Gäste, der Leiter trägt sein Begrüßungsgedicht vor, aus Fragmenten der Interlinearversionen hat er es komponiert. Nach dem Essen improvisieren die Gäste eine erste Lesung, es wird nicht die letzte Privatlesung bleiben.

Die folgenden Tage vergehen in einem lockeren Wechsel aus Arbeitsgespräch, Essen und Rahmenprogramm. Besichtigungen (Stadtführung durch Heidelberg), Weinprobe, Spaziergänge in den Weinbergen der Umgebung sollen die Gäste mit der Region vertraut machen. Es gibt zahlreiche Sitzgruppen im Garten und im Gebäude, die einen steten Wechsel der Arbeitskreise ermöglichen. Der Philologe erläutert und übersetzt, er bereitet sich aber auch auf seine Moderation vor, in der er an den beiden Abschlusstagen durch die Lesung führen soll: Am Sonntag bei einer Matinee direkt im Künstlerhaus Edenkoben, am Montag bei einer Abendlesung im Foyer des SWR.

Am Samstagvormittag werden die für die Lesung bestimmten Gedichte fertig gestellt. Der Leiter zieht sich zurück, um ein Programm zu erstellen, das die einzelnen Gäste in den wesentlichen Zügen ihrer poetischen Arbeit vorstellt und auch die Originalität der übersetzenden Dichter spürbar werden lässt. Es soll aber auch abwechslungsreich genug sein, damit das Publikum in den neunzig Minuten nicht die Lust am Zuhören verliert. Die Moderation des Philologen und die musikalischen Einsprengsel des Solisten tragen das Ihre dazu bei.

Diese beiden Lesungen sind auch eine Generalprobe für die Anthologie. Der Leiter macht sich mit den Neigungen der Übersetzer vertraut, er weiß bald, welche Schwerpunkte er in der Anthologie setzen muss. Diese stellt er am Jahresende zusammen, dann wirft er noch einmal einen Blick auf das vorhandene Material, bittet einzelne Nachdichter um Ergänzungen, falls nicht alle ihm wichtig erscheinenden Gedichte übersetzt sind. Die Anthologie wird auf der Leipziger Buchmesse ein erstes Mal vorgestellt, eine Lesereise zu einer Reihe von Literaturhäusern im Oktober macht sie einem größeren Publikum bekannt.

Die meisten dieser Veranstaltungen sind sehr gut besucht. Mit den Jahren hat sich ein Publikum in Berlin, München, Tübingen, Rolandseck und Brüssel mit dieser Form der mehrsprachigen Vermittlung von Gedichten vertraut gemacht. Beliebt ist der direkte Vergleich unterschiedlicher Fassungen, der mit Erstaunen und Vergnügen aufgenommen wird.

Besonderheiten der Ukraine

Kaum ein Vorhaben innerhalb der Reihe hat das Umfeld (befreundete Dichter, die beteiligten Institutionen) so sehr polarisiert wie dieses. Mitunter hieß es, eine ukrainische Literatur könne es nicht geben, das Ukrainische sei nur ein Dialekt der russischen Sprache. Einige der zum Test angesprochenen Literaturkritiker auf der Buchmesse zeigten sich begeistert. Die Idee kam auf im Jahr 2003, also vor den Ereignissen der „orangenen Revolution“, anlässlich eines Besuchs von Juri Andruchowytsch in Heidelberg. Bei einer Reise durch die Bukowina im Frühjahr 2004 erhielt das Vorhaben seine Konturen.

Es waren zahlreiche Besonderheiten zu berücksichtigen. Anders als bei England, dem Gast im Vorjahr, gab es hier keine übersichtlich organisierten Informationsquellen im Internet oder in Form einer Anthologie. Die ukrainische Nation war gerade im Entstehen begriffen. Ich hatte keine Kenntnisse der ukrainischen Sprache und konnte somit auf eigene Faust keine Recherchen unternehmen, wie ich es sonst gewohnt war, denn es existierten kaum Übersetzungen, die für mich zugänglich gewesen wären.

All diese Probleme waren aber gleichzeitig ein wichtiger Grund, das Vorhaben zu verwirklichen. Noch nie war die Notwendigkeit des Projekts „Poesie der Nachbarn“ so deutlich gewesen wie hier.

Juri Andruchowytsch und ich wurden uns schnell einig: Er würde mir eine Auswahl vorschlagen. Sie sollte repräsentativ sein, soweit das in der Beschränkung auf sechs Personen möglich wäre: in Hinsicht auf Geschlecht, Herkunft, Verhältnis zur literarischen Tradition. Ich würde mich bemühen, möglichst prominente Übersetzer zu finden, um der Poesie der Ukraine eine breite Öffentlichkeit zu erschließen.

Durch den Glücksfall einer freundschaftlichen Zusammenarbeit konnte das Projekt realisiert werden. Mit seiner intimen Kenntnis der Szene und seinem Einfluss auf sie konnte Andruchowytsch eine Auswahl präsentieren wie sie kein Experte zustande gebracht hätte. Die sonst üblichen Probleme, dass man als Leiter des Projekts die Gäste erst einmal überzeugen muss, die Einladung anzunehmen, traten hier nicht auf. Mit der temperamentvollen Emma Andijewska, der sensiblen Natalka Bielozerkiwez, dem kraftvoll naturmystischen Oleh Lysheha, dem frechen Andrij Bondar, dem kämpferisch-surrealen Serhij Zhadan und dem ironisch-witzigen Juri Andruchowytsch selbst hatten wir ein breites Spektrum an Stimmen und Gesichtern zu bieten.

Herta Müller und Oskar Pastior hatten im Vorjahr zusammen mit Ernest Wichner eine Reise ins ost-ukrainische Kohlerevier unternommen, wo Pastior als Heranwachsender Zwangsarbeit hatte leisten müssen. Beide waren gern bereit, teilzunehmen. Mit Joachim Sartorius war der Diplomat unter den Lyrikern gewonnen, Michael Donhauser als Vertreter eines neuen pathetischen Tons versprach interessante Kontraste, alle vier zeichneten sich durch ein hohes internationales Renommee aus, Anja Utler wurde mir als junges Talent mit einem feinen Gehör empfohlen.

Ebenfalls ungewohnt war die Aufteilung der philologischen Begleitung in Petro Rychlo aus Czernowitz und die in Heidelberg lebende Stefanija Ptashnyk. Es waren vor allem organisatorische Gründe, die mich diese Entscheidung treffen ließen. Wichtig war aber auch, die mittlere und die jüngere Generation der Literaturwissenschaft zu beteiligen.

Das Ergebnis dieser Arbeitswoche kann in der Anthologie „Vorwärts, ihr Kampfschildkröten“ besichtigt werden, die Übersetzungen sind für den Kenner überprüfbar, denn das ukrainische Original ist ebenfalls abgedruckt. Außerdem zahlreiche Mehrfachübersetzungen desselben Gedichts. Herta Müller hatte ihre Versionen mit Schere und Klebstoff hergestellt, für jeden Gast eine Kollage aus Fragmenten der Interlinearversionen.

Beispielhaft für die Mehrfachversionen mit ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten, die gleichermaßen verblüffend sind, seien hier die Übersetzungen eines kurzen Gedichts von Emma Andijewska zitiert.

Emma Andijewska

aus „Lieder ohne Text"

Ferne zwischen nahsten Gegenständen
Zwei weiße Laib Brot, zwei Länder, ein halber Blick.
Die Zeit wird mit ein paar Schuhen gemessen,
Mit einer Eintrittskarte zum Fußballspiel,
Mit dem Raureif am Fensterbrett.
Wie lange schon spricht man von der Vollkommenheit,
Und der Mensch muss immer noch sterben.

Und in der Luft das Pferd mit dem Infusorienrumpf.

aus: „Lieder ohne Text"

Die nächsten Dinge und ihr Zwischenraum.
Zwei Brote, zwei Länder, ein halber Blick.
Schuhweise misst man die Stunden
mit dem Bundesligabillett
am Raureif auf dem Fensterbrett.
Wie lange schon ist von Vollendung die Rede
während der Mensch weiterhin stirbt.

Die Mähre in den Lüften
hat den Leib eines Pantoffeltierchens
(Hans Thill)

Zwischen Benachbartem der Abstand von
Brötchen zu Brötchen, Land zu Land, einer
Blickhälfte und der Zeit, die gemessen wird
Mit einem Steinwurf oder Katzensprung von
Mit einer Eintrittskarte zum Fussballspiel –
Mit dem Raureif auf dem Fensterbrett, und
Lange schon redet man von der Vollkommenheit,
Doch der Mensch muss sterben, immer noch.

In der Luft eine Mähre mit Einzellerrumpf.
(Michael Donhauser)

im kürzesten abstand zwischen den dingen:
zwei semmel zwei länder ein zwinkern
die zeit wird mit mehreren paar schuhen gemessen
mit einem abo für das fußballstadion
mit rauhreifkristallen auf dem fensterbrett

schon immer sprechen alle von vollkommenheit
und trotzdem muß der mensch noch immer sterben

und dann erscheint ein gaul mit einem
infusorienrumpf am himmel

(Oskar Pastior)

Der Leser kann hier sehr gut verfolgen, welche Möglichkeiten jeder Übersetzer nutzt, um die paradoxen Fügungen der Dichterin im Deutschen nachzuahmen. Das beschriebene Stillleben der nebeneinander liegenden Brötchen, die Verlängerung ins Philosophische, das Vanitasmotiv und das abschließende surreale Bild, das in seiner Willkür an einen *acte gratuit* erinnert – all das sind gemeinsame Ingredienzien. Die Unterschiede liegen im Rhythmus, in den verschiedenen Stufen von eher wörtlich bis ganz frei. Man spürt den Willen bei jedem Übersetzer, mit einem gelungenen Gedicht aufzuwarten. Rätselhaftes (die Schuhe als Maß für die Zeit, die Eintrittskarte, das Schlusspferd) wird mit Einfallsreichtum eingepasst. Mir selbst kommt jede Version gleichermaßen überzeugend vor.

Besonderheiten der Schweiz

Ein Land mit ganz anderen Voraussetzungen war die Schweiz, im Jahr 2006 zu Gast in Edenkoben. Hier hatten wir es mit drei unterschiedlichen Sprachen zu tun, die alle Nachkommen des Lateinischen waren: das Italienische des Tessin, das Französische der Romandie und das Rätoromanische des Vallader. Leta Semadeni, die Dichterin aus Zuoz, berichtete außerdem von Vereinheitlichungsbestrebungen der verschiedenen Dialekte dieser kleinsten Sprachgruppe der Schweiz, die immerhin je nach Lage des Tales, in dem sie gesprochen werden, zum Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Puter oder Valader gerechnet werden können.

Das Nebeneinander von vier Sprachen, das uns in der Vorbereitung Kopfzerbrechen bereitet hatte (es gab auch hier Stimmen, die abrieten), stellte sich als eher kleines Problem heraus. In den Gesprächen über die Gedichte zeigte sich vielmehr, dass sowohl die Gäste als auch die Übersetzer mit zunehmendem Mut vom einen Latein ins andere glitten. Außerdem waren alle Schweizer Dichter des Deutschen mächtig.

Auch die unterschiedlichen poetologischen Ansätze, die sich daraus ergaben, dass die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe beinahe zwangsweise eine Orientierung nach den Metropolen Paris und Rom nach sich ziehen, waren eher dazu geeignet, die Kommunikation zu fördern. Die oft beklagte Tatsache, dass in der Schweiz nicht nur vier unterschiedliche Literaturen, sondern sogar vier literarische Welten nebeneinander bestehen, spielte in den Tagen von Edenkoben eher eine kommunikationsfördernde Rolle. Die Übersetzungswerkstatt wurde als eine Art Gipfeltreffen der lateinischen Schweiz betrachtet.

Als Beispiel für die Arbeit am Text, die in dieser Edenkobener Woche stattfand, sei hier ein Gedicht von Leta Semadeni mit zwei konkurrierenden Übersetzungen zitiert.

Leta Semadeni

Infanzia

Sün ün banc
suot il sulai
tschainta ün uffant
e disch
plajà aint in seis sömmi
ad üna chavra
chi passa speravia:
Bun di

Kindheit
Auf einer Bank
unter der Sonne
sitzt ein Kind
und sagt
umhüllt von seinem Traum
verloren in seinem Traum
einer vorbeigehenden
Ziege
guten Tag

(Hans Thill)

Kindheit

Auf einer Bank
in der Sonne
sitzt ein Kind
und sagt
in seinen Traum versponnen
verloren in seinem Traum
zu einer Ziege
die an ihm vorübergeht:
Guten Tag

(Jan Koneffke)

Kindheit

Auf einer Bank
im Sonnenlicht
sitzt ein Kind
und sagt
traumversunken
traumverloren
einer Ziege
die, vorbeikommt
Guten Tag

(Nadja Küchenmeister)

Die einfache, ländliche Szene hat es in sich. Ein Kind, eine Ziege, ein Gruß, sie in einem kleinen Gedicht möglichst schlicht zu organisieren, ist offenbar nicht ganz einfach. Die Ähnlichkeiten in den Übersetzungen sprechen dafür, wie auch die Unterschiede. Die Tatsache, dass hier zwei Herren mittleren Alters mit Nadja Küchenmeister eine sehr junge Kollegin neben sich haben, ist den Lösungen nicht anzusehen.

Nur wenige Gedichte, die bei Poesie der Nachbarn Schweiz zu bearbeiten waren, hatten diesen ländlichen Charme. Frédéric Wandelères Texte kamen ebenso lakonisch daher, aber es war in ihnen von den Antillen die Rede, von einer Welt unter Wasser, die uns ferner ist als die Alpen, Pierre Voélins intensiv-pathetische Texte hatten die Katastrophen des 20. Jahrhunderts zum Thema. Alberto Nessi und Claire Genoux beschäftigten sich auf sehr unterschiedliche Weise mit der Schweizer Wirklichkeit, dem sozialen Ort Schweiz (Nessi) und einer inneren, empfindsamen Landschaft (Genoux). Antonio Rossis sensible Texte konzentrieren sich ganz auf den Gegenstand in seiner alltäglichsten Form, ein Teppich mit seinen Ausfransungen kann zu sprachlichen Abenteuern führen.

Besonderheiten Kroatiens

Kroatien als Gast im Jahre 2009 konfrontierte uns in unterschiedlichster Weise mit den Folgen des Krieges zwischen den Staaten des ehemaligen Jugoslawien. Delimir Rešicki hatte als Bürger von Ossijek die Jahre des ständigen Beschusses durch serbische Truppen hinter sich, Ivana Bodrožić Simić war Zeugin des Massakers von Vukovar, das unter den Augen der Blauhelme stattgefunden hatte. Tomica Bajsić hatte Kriegsdienst in der kroatischen Armee geleistet.

Bei der Auswahl der Gäste war ich mit der philologischen Begleiterin Alida Bremer übereingekommen, keine falschen Rücksichten auf die Harmonie-Bedürfnisse der deutschen Öffentlichkeit zu nehmen. Natürlich war Kriterium für eine Einladung nicht das Schicksal, sondern die Qualität der Gedichte.

In der Arbeit an den einzelnen Gedichten mussten immer wieder die Zeitumstände erfragt werden, auf die sie sich bezogen. Bei manchem Gedicht von Zvon-

ko Maković war etwa genau auf die Datierung zu achten: Was auf den ersten Blick als Szene aus dem Krieg der neunziger Jahre erscheinen konnte, stellte sich im Gespräch als Folterszene aus der Jugoslawischen Zeit heraus.

Die Lebendigkeit der poetischen Szene Kroatiens, die sich bei all den traumatisierenden Erfahrungen in der jüngsten Geschichte in einem ironisch-lustvollen Zugriff auf Tradition und die zeitgenössischen Angebote einer dem Abenteuer verpflichteten Populärkultur verwirklicht, zeigt sich vielleicht im Brennglas des Begrüßungsgedichts, das die Teilnehmer am Anfang der Werkstatt willkommen heißt. Es wird in einem Handpressendruck aus der Werkstatt von Artur Schütt an alle Gäste verteilt und enthält Motive der eingereichten Gedichte, wie ich sie aus den Interlinearversionen von Alida Bremer auffinden und zusammenschneiden konnte:

Hans Thill

Erster Schritt ins Fenster

Soba (Zimmer), More (Meer), Cape Maybe und
ein auf Sandalen gebauter Himmel Himalaya. Neon Lyra,
Mädchen im Mandolinenslip, beim Zählen der Vögel, der
Plastikflügel über Illyrien. Hotel Donau, hier endet
Edekobe, fest stehen die Karawanken, wo der Srebrobär
sein Sägemehl frißt wie wir die Sprachwolken.
Auf deinen Augen, inneres Mädchen, rudern wir
für einen Würfelzucker, für eine Handvoll vergessener
Kirschen, für die geworfene Peperoni der Revolution.
Teheran. Genosse Absolut an die Korinther: Ha! Ha!
Upha! Gebt mir ein Blei dann rufe ich die Heilsarmee
der Worte. Johann Köhl, der die Klarinetten zählt, die
toten Fische im blauen Kaltwasser. Alte Wasser, bittere
Früchte. Wir küssen das Meer. Strah (Angst), Ime (Name),
Prah (Staub)

Die einsilbigen Grundwörter, die Zvonko Maković als Selbst-Vergewisserung und Orientierung dienen – in diesem Gedicht sind sie erste Markierungen einer fremden Sprache. Die Aktualität der Ereignisse im Iran fügt sich wie eine Reminiszenz in die Gesamtheit des turbulenten Geschehens, sie braucht nicht eingepasst zu werden.

Neben den düster-expressiven Texten Delimir Rešickis, dem jugendlich rebellischen Ton von Ivana Bodrožić Simić, den nachdenklich-philosophischen Gedichten von Zvonko Maković gab es auch die romantisch verträumten Erzählungen von Gordana Benić auf der Suche nach dem Goldenen Zeitalter, und die diesseitig desillusionierten Alltagsepiphanien von Branko Čegec.

Die bunte Reihe der Übersetzer gab Gelegenheit zur Grenzüberschreitung: Der Sprachexperimentierer Urs Allemann und der Epigrammatiker Arnfrid Astel, der sachlich-lakonische Kurt Drawert, die kultivierte Karin Kiwus und das freche Jungtalent Ann Cotten – sie alle hatten mit Gedichten zu tun, die nicht immer den eigenen Vorlieben entsprachen und fanden doch zu angemessenen Lösungen.

Die Tatsache, dass das Serbokroatische als gemeinsame Sprache all die Feindseligkeiten zwischen beiden Völkern nicht nur nicht verhindern konnte, sondern sogar eher befördert zu haben scheint, während die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen der Schweiz kein Hindernis für ein freundliches Nebeneinander zu sein schienen, kann man als erneuten Beweis für das Glück der Vielsprachigkeit ansehen. Schönes Babylon! könnte über der Tür stehen, die ins Innere des Künstlerhauses Edenkoben führt.

Die Suche[1]

Franco Biondi

Wenn Carlino, Dario und Filippo auf einem Rummelplatz zusammenkamen, waren sie ein etabliertes Trio stets auf Trebe. Das ereignete sich mehrfach in der Pianura Padana, die von Landwirtschaft und Kleinhandwerk lebte und wo die Heiligen und die Jahrmärkte besonders zu Herzen genommen wurden.

Lass uns in die Kirche rein, sagte Dario. Lass uns eine Kerze für deine Familie anzünden.

Nicht nötig, sagte Carlino. Bei uns ist alles in bester Ordnung.

Wozu?, rief Filippo. Wir *Dritti* sind alle verdammt und kommen woanders hin.

Eine Kerze für Carlinos Babbo, damit er ein Wunder erlebt und das Schießbudengeld nicht mehr vertrinkt...

Das wäre eine gute Sache, sagte Filippo.

Carlino schaute gleichmütig weg.

Dario steuerte die Kirche an. Im gewölbereichen Raum ging er auf den Seitenaltar zu, wo ein Kerzenmeer zu Füßen einer Madonna stand. Wie einfach!, rief er.

Nicht Wachskerzen waren hier in Gebrauch, sondern Lampenkerzen, die man nur einzudrehen brauchte, und schon leuchteten sie.

Carlino und Filippo blickten ehrfürchtig um sich. Woher das Geld für die Kerzen?

Dario grinste und sagte: Ich habe im Heim gelebt und habe dort gelernt: Wenn die Leute arm sind, muss Gott für die Kerzen aufkommen. Er drehte sich um und

---

[1] Auszug aus "Karussellkinder", Roman, Frankfurt, 2007.

fand nur Filippo neben sich. Carlino war erschrocken zurückgewichen. Ich zünde dir eine Kerze an, rief Dario, und du haust ab?

Carlino flutschte rasch hinaus. Indes fing Filippo an, sich nervös umzuschauen und rückwärts zu gehen.

Warte! Ich bin gleich so weit. Ich schaffe jetzt Gerechtigkeit: Ich zünde drei Kerzen an!

Filippo hielt an und fragte: Warum jetzt drei?

Eine für seinen Babbo, eine für deinen Babbo, eine für meine Mamma. Sie ist noch rückenkrank.

Filippo winkte ab. Ich hab schon gesagt, wir *Dritti* kommen woanders hin, das sagt mein Opa, von daher bringt so was gar nichts.

Obwohl der Priestergehilfe am Hauptaltar herumhantierte, griff Dario in die Tasche und ließ die Schraubenscheiben klimpern. Dann holte er eine raus, schob sie kräftig in den Schlitz der Kirchenbüchse und drehte drei Lampen ein. Das leuchtende Gelb entriss ihm ein Lächeln. Mit diesem Lächeln steuerte er hinaus.

Hinter ihm Filippo. Carlino wartete am Kirchenportal.

Dario verwandelte sein Lächeln in ein Grinsen. Ich habe meinen Teil getan, sagte er, nun soll Gott den Rest tun.

Filippo schwieg. Carlino meinte, dass seine Familie ähnlich wie die *Sinti* nicht an den Gott der *Gagi* glaubte. Nur der Heilige Antonio von Padua sei von seinem Babbo anerkannt. Wir brauchen keine Kirche, sagte sein Babbo; nur der Tod bringt uns ins Reich der Geister, zu unserem Gott.

Auf einem Laken aus Asphalt jagte eine Schar Jungen hinter einem Stoffball her.

Erinnert ihr euch?, fragte Filippo.

Rede nicht mehr davon, sagte Dario.

Ich mag Bälle nicht, knarrte Carlino. Jungs, die hinter dem Ball herrennen, haben nur Bälle im Kopf und kacken auch nur Bälle. Fußball ist nur was für Waschlappen! Daraufhin lachte er.

Ist mir egal, sagte Dario. Komm, wir gehen weiter.

Damals war die Schule schuld an der Schlacht gegen die *Gagi,* meinst du nicht?

Dario blickte Carlino verständnislos an und rief: Nein, das war Claudio.

Nein, nicht Claudio, das ist die Schule! Sie macht dumm. Ich glaube, das kommt daher, wenn Kinder in die Schule gehen müssen. Meinst du nicht, die Schule ist Gift für Kinder? Aber wen frage ich das, du gehst auch in die Schule, das ist doch Kacke! Was willst du damit, eh?

Ich will nicht, sagte Dario. Meine Eltern zwingen mich dazu.

Sag's deinen Eltern, das bringt nix. Was soll das auch mit dem Lesen, eh? Das ist doch Lug und Trug! Und um rechnen zu lernen, braucht man nicht die Schule. Man braucht einfach nur Geld. Erst wenn man Geld hat, lernt man richtig rechnen. Je mehr du davon hast, desto mehr musst du rechnen! Bei den *Gagi* wie bei den *Dritti* ist es so! Die Fumagallis mit ihrer Achterbahn können gut rechnen, die Boldrinis, die Brambillas, ja, alle Besitzer von Großkotzkarussellen können gut rechnen. Und warum? Weil sie Geld haben, in Massen!

Und warum kann mein Babbo wunderbar rechnen, obwohl er kaum in der Schule war und nur wenig Geld hat?

Ja, dein ist Vater eine Ausnahme. Wenn er wunderbar rechnen kann, dann wird er von *Mulè* verfolgt. Es gibt Menschen mit *Bibaxt,* mit Pechsträhnen, sie werden von Geburt an vom Unglück verfolgt. Er kann zwar ohne Schulbesuch rechnen, aber das bringt ihm nichts. Deswegen müsste er dir abraten, in die Schule zu gehen!

Dario schmunzelte. Das werde ich meinen Eltern sagen! Ich sage ihnen: Hört auf, mich in die Schule zu schicken. Rechnen lernt man sowieso nur auf dem Rummelplatz!

Carlino lachte. Weißt du, dass alle Schausteller mit dem Wohnwagen voll Geld ihre Kinder ins Internat schicken? Weißt du das?

Das Internat ist ein Haus, fügte Filippo dazwischen, wo Onkel-Dagobert-Schausteller herangezogen werden.

Carlino fuhr fort: Hast du auf der Montagnola oder im Sommer am Meer die Jungen von Schaustellern gesehen, die rechnen können? Sie kommen in den Ferien, sie kommen, können rechnen und langweilen sich auf dem Rummelplatz.

Aber wenn sie fertig sind, ergänzte Filippo, kehren sie zurück, heiraten eine verschrobene *Gagia* und verbringen ihre Freizeit in einer Badewanne voll mit Münzen wie Onkel Dagobert.

Ich dagegen muss rechnen, fuhr Carlino fort, die Nadia hat einen Magen, Franchino hat einen Magen, meine Mutter hat einen Magen, mein Vater hat einen Magen, ich habe einen Magen, also fünf. Ich bin so froh, dass ich den Magen der Graziella nicht hinzurechnen muss! Sie und ich steuern bei. Fünf Mäuler! Mehr kann ich nicht rechnen. Sie dagegen können rechnen und übernehmen eines Tages das Großkotzkarussell ihrer Eltern! Wenn du mehr als fünf rechnen kannst, kommt es, weil du in die Schule wie die Fumagallis gehst! Gehen willst! Wenn du nicht in die Schule wolltest, würdest du einfach schwänzen. Meinst du, deine Eltern würden das merken?

Ich mag meine Eltern nicht reinlegen, sagte Dario.

Auf den Feldern weideten Kühe und Schweine hinter Zäunen. Die Kühe glotzten die drei an. Die Jungen riefen den Kühen muh zu.

Filippo rief: Wenn man bloß wüsste, wie man melkt.

Carlino sagte: Die Euter sind voll, einen Nagel hinein pieksen, dann pisst es da heraus.

Dario lachte: Wie barbarisch du bist.

Carlino meinte, man solle reingehen zu den Kühen und sich darunter legen, vielleicht fließe es von selbst raus.

Filippo sagte, dann nix wie rein.

Prompt waren sie bei den Kühen und riefen ihnen muh zu, aber die glotzten nur.

Filippo packte eine am Schwanz und zog daran.

Die Kuh beschwerte sich, machte muh und wollte sich umdrehen. Die anderen Kühe bewegten sich auf die Kinder zu.

Das Trio sprang wieder über den Zaun. Erst als die drei wieder auf der Straße standen, lachten sie und grölten und schrien, ich bin auch eine Kuh, muh, muh!

Filippo fand im Straßengraben eine abgenutzte Kordel und band damit eine Schlinge. Begeistert sprang er über den Zaun und spielte Lasso mit den Kühen. Schnell erkannte er seinen Misserfolg.

Carlino sagte: Der Cowboyknoten ist scheiße, komm mit der Kordel her, ich zeige euch den Matrosenknoten, der ist besser als der vom Cowboy – auch das lernst du nicht in der Schule, Dario.

Dario rief: Spielen wir das Kordelspiel, wer die Drehung am besten tarnen kann?

Klar doch, davon werde ich leben, wenn ich erwachsen bin.

Ich auch, sagte Dario. Mit der Kordel brauchst du nicht auf- und abbauen, aufladen und abladen! Du lässt sie spielen und kriegst die Hosentasche voll Geld.

Sie sahen einen Weg, der sich eine Wiese hinabschlängelte und verfolgten ihn.

Eines will ich sagen, sagte Carlino. Je mehr Geld man hat, um so mehr muss man rechnen – irgendwann ist man nur am Rechnen, auf dem Rummelplatz, im Wohnwagen, überall. Meinst du, das ist schön? Denk mal nach, wenn ich dich frage, wie es dir geht, und du antwortest mir: Siebenundfünfzigmillionenlire. Oder ich sage dir, siehe mal, wie schön die Sonne heute ist, und du antwortest: dreiundneunzig. Ich frage dann: was dreiundneunzig? Und du: dreiundneunzig, dreiundneunzig, dreiundneunzig! Nein, nein, ich will nicht mein Leben mit der Rechnerei verbringen!

Der Weg führte zu einem flimmernden Ufer. Die Kiesel auf dem Grund und das goldfarbene Moos glitzerten im Lichtspiel. Das Kiesbett des Flusses wirkte greifbar nahe. Die Jungen schmissen Steine in der Absicht, sie auf der Wasseroberfläche hüpfen zu lassen. Dann knieten sie sich auf das Gras, drückten eine kleine Fläche platt und legten mit dem Kordelspiel los.

Carlino konnte die Fingerdrehung vollständig verschleiern. Filippo und Dario rieten auf gut Glück. Auch bei Dario konnte Carlino kaum erkennen, wann er den Finger gedreht hielt und wann nicht. Filippos Fingerdrehung war leicht zu enttarnen.

Wir sind jetzt Experten!, begeisterte sich Dario. Bald können wir auf dem Kirmesplatz auftreten.

Leider nicht, sagte Carlino. Als Kind brechen dir die *Gagi* das Rückgrat, wenn du sie verlieren lässt und du keinen Beschützer hinter dir hast!

Beschützer?

Ja, wenn du mit dem Spiel auf die Piazza gehst, brauchst du den Beschützer hinter dir. Das gehört zur *Dritti*-Mentalität. Man muss sich gegenseitig beschützen. Oder denkst du, dass die *Sinti* mit ihren Würfeln und Fingerhüten und ihren Karten und der Kordel keine Hintermänner haben?

Schade!

Was glaubst du, die *Sinti* können Gesichter lesen: Ein Blick, schon wissen sie alles vom *Gagio*. Sie wissen sofort, ob er Geld in der Tasche hat, ob er dämlich oder schlau ist! Weh nur, wenn sie sich verschätzen – dazu ist der Beschützer notwendig.

Eines Tages beschützen wir uns gegenseitig.

Wenn wir erwachsen sind, fügte Carlino hinzu.
Wir sind doch schon erwachsen!
Carlino schnitt eine Fratze. Für die Spiele leider noch nicht.
Dann beschützen wir uns gegenseitig!
Schwör!
Dario legte seine rechte Hand auf die von Carlino und Filippo seine auf die von Dario.
Wir schwören!
Die Sonne sank und berührte die Wipfel der Pappeln. Das war das Signal. Der Luna Park rief sie mit seinen Sirenengesängen zurück.

In der Morgendämmerung, in der Nähe des Riesenrads, hörte Dario Geräusche. Er blickte um sich. Das anbrechende Tageslicht schärfte die Konturen der Gebäude, der Karussells und der Buden. An manchen Tagen verlief die Suche ungestört. Wenn aber ein Trittbrett nicht sauber auf seinem ursprünglichen Platz lag, hieß es, dass jemand bereits dagewesen war und dort wahrscheinlich nichts mehr zu holen sein würde. Traf man auf andere Geldsucher, ging es richtig los, wer zuerst an den Trittbrettern drankam. Schaffte man es, der erste zu sein, glitzerte einem nicht nur Münzen ins Auge, gelegentlich fächelte einem auch ein Geldschein entgegen.

Als Dario ein Trittbrett in die Fugen drückte, wiederholten sich die Geräusche. Jetzt erkannte er die Umrisse eines Jungen.

Dieser trat näher, beugte sich über Dario und setzte sein Gesicht nah an seines. Seinen schrundigen Lippen bewegten sich nicht. Seine Augen fixierten Dario herausfordernd. Als er sprach, klangen seine Worte wie ein zerkauter Kaugummi.

Die Quintessenz seiner Sätze lautete: Dies ist meine Goldmine. Darum solle Dario schleunigst verschwinden. Er betonte noch einmal: Meine Mine.

Dario stellte Abstand zum Jungen her und nahm wahr, dass dieser einen Kopf größer war als er. Sein Gesicht zeigte sich von Pickelnarben übersät. Eingeschüchtert trat Dario zurück, nickte ihm zu und wandte sich ab.

Weit davon entfernt, setzte Dario seine Suche fort. Kaum fünf Minuten waren vergangen, hörte er erneut Geräusche.

Der Junge stand wieder vor ihm. Hörst du schlecht?

Zwei jüngere Kinder, etwa in Darios Alter, tauchten aus dem Schatten auf und stellten sich neben ihn.

Ich hatte dir gesagt, das ist meine Mine! M-e-i-n-e! Ich habe dich gewarnt!

Die beiden neben dem großen Jungen plusterten sich auf und riefen: Geld her und verpiss dich dann!

Aufgebläht und belfernd wie sie waren, stärker und älter, sah Dario es ein; er trat den geordneten Rückzug an.

Halt! Geld her!
Was für Geld?
Was du gefunden hast.

Hab nix gefunden.

Schlage die Hosentaschen aus, dalli!

Auf die Schnelle ließ er fünf Münzen auf den Boden fallen und machte sich davon. Vor dem Dodge, im Dunst der Morgenröte, zählte er die verbliebene Ausbeute zusammen. Hundertfünfziglire.

Mamma erzählte er kein Wort darüber. Auch Babbo nicht. Womöglich hätten sie ihm ein Verbot verhängt. Ein Geldsucheverbot. Das wäre für Dario wie ein Todesurteil gewesen.

Am Nachmittag suchte Dario Carlino auf.

Vor seinem Wohnwagen schnarchte Carlinos Babbo auf einer Liege, während seine Mutter ihre Blicke an einen Fotoroman klebte. Carlino schleppte sich träge die Leiter hinunter, rieb sich die Augen und die schorfigen Stellen am Hals und fragte: In die Stadt?

Auf dem Weg kam Dario zur Sache, berichtete über den Vorfall und machte das Angebot, am folgenden Morgen zu zweit zu gehen.

Dafür wecke ich dich.

Carlino nickte. Halb, halb?

Mir wäre es lieber, jeder sucht für sich.

Nee, bei mir geht es nur halb halb. Das ist gerecht.

Dario merkte, es war ein Fehler gewesen, zu glauben, zu zweit sei man gegen den *Minenbesitzer* geschützt. Aber er stimmte zu.

Am folgenden Morgen klopfte Dario und klopfte. Nichts rührte sich. Als sich was rührte, war es die Zunge einer Nachbarin, die Dario durch ihr Fenster Beschwerden zuschleuderte. Die Beschwerden weckten wiederum Graziella, die aus der Wohnwagenluke herausschaute und sich schwer tat, Darios Aufforderungen zu verstehen.

Endlich kam Carlino heraus, halb angezogen und jammernd.

Der Platz erschien trotz der Verspätung unbesucht. Das Duo teilte sich die Seiten der Karussells und klapperte die Buden abwechselnd ab. Die Geldsuche verlief zügig. Bei Carlino war nicht auszumachen, ob er sich warm rieb oder sich kratzte. Und auch nicht, wann er Münzen einsackte und wann nicht.

Plötzlich taten sich Schatten auf. Zwei waren es. Das Pickelnarbengesicht und ein anderer.

Als sie Dario erkannten, plusterten sie sich drohend auf. Wir haben dich gewarnt!, plärrten sie.

Carlino trat zur Stelle.

Lino!, rief das Pickelnarbengesicht.

Bobo!, rief Carlino.

Lange nicht gesehen!

Sie umarmten sich.

Pickelnarbengesicht war besonders an Graziella interessiert und versprach, Carlinos Familie zu besuchen. Zwischen Bobo und Carlino schien schon alles gesagt. Bobo blickte zum Mitläufer, der weiter vorn an einem Trittbrett hantierte, und

sagte zu Carlino: Lino, du musst verstehen, das ist meine Mine. Der *Gagio* hat hier nichts zu suchen.

Der ist kein *Gagio* mehr, meinte Carlino. Der ist in Ordnung.

Für mich ist der ein *Gagio*! Wenn du alleine suchst, dann gucke ich mal weg, aber mit einem *Gagio,* nein. Heute lasse ich das durchgehen, aber ab morgen...

Das Duo schloss die Route ab und verlor kein Wort über die Begegnung. Die Hosentaschen wurden auf dem Tischlein vor dem Dodge geleert.

Dario schöpfte Verdacht: Er hatte neun, Carlino zwei Münzen gefunden.

Ist das alles?

Carlino sagte nicht Ja, aber er nickte.

In einem Gedankenblitz mutmaßte Dario, dass Carlino Münzen versteckt haben könnte. Er rechnete zusammen: Die elf Münzen ergeben Vierhundert, du zweihundert, ich zweihundert.

Danach lag Dario rücklings auf dem Bett und konnte seine auswuchernden Gedankenblüten nicht jäten. Sie trieben ihn zur Bude Carlinos. Er untersuchte die Ränder und die Schlitze nach Versteckmöglichkeiten und fand keine. Nur an der seitlichen Eingangstür sah er einen Abdruck, der von einer Münze zu stammen schien. Er sagte sich: Wäre ich Carlino gewesen und hätte eine Münze versteckt, hätte ich sie auch sofort geholt. Weiter sagte er sich: Carlino hat sich dem Pickelnarbengesicht gefügt. Bobo, Lino, gute Freunde! Aber Bobo hat das Sagen, Bobo sagt, das ist mein Platz, Lino nickt dies ab. Bobo sagt, der da ist ein *Gagio* und darf nicht suchen, Lino nickt dies ebenso ab.

Als Mamma und Babbo aufstanden, war er für die Schule bereit. Aber er ging nicht gleich hin. Er borgte sich Geld aus seiner Schatztruhe und lief ins Stadtzentrum. Der Laden an der Piazza bot feil, was Dario suchte: eine Taschenlampe.

Auf dem Weg zur Schule schaltete er sie an und aus, freudig gestimmt über den Neuerwerb. Vor allem freute er sich über die Vorstellung, am folgenden Morgen noch früher unterwegs zu sein. Früher und allein. Er lachte auf und stellte sich vor, wie Bobo sein Narbengesicht lang zog, wenn er unter den Trittbrettern die gähnende Leere vorfinden würde.

Im Klassenraum nahm niemand Anstoß an seiner Verspätung. Die meisten Lehrer waren nachsichtig. Vermutlich gingen sie von der Voraussetzung aus: Es handelte sich nur um einige Tage oder Wochen mit diesen herumfahrenden Schülern.

Wie in jeder Schule, setzte sich Dario in die letzte Bankreihe, legte seine Schreibutensilien auf die Fläche, hielt aber die Taschenlampe fest in der Hand, rubbelte daran und schmunzelte glücklich.

Autorinnen und Autoren

Amodeo, Immacolata Prof. Dr. – Jacobs University Bremen

Biondi, Franco – Schriftsteller, Psychotherapeut, Hanau

Gagnidse, Nugescha Dr. – Akaki Zereteli Universität, Kutaissi, Georgien

Greer, Mona – Al-Baath-Universität Homs, Syrien

Hackstette, Bernd – Alumni-Referent und Geschäftsführer Alumni Göttingen e. V. der Georg-August-Universität

Hensel, Alexandra – Georg-August-Universität Göttingen

Ivanova, Ljudmila Prof. Dr. – St.-Kyrill-und-Method-Universität, Veliko Tărnovo, Bulgarien

Jahn-Sudmann, Andreas Dr. – Georg-August-Universität Göttingen

Jasiński, Arkadiusz Dr. – Universität Kazimiersza Wielkiego, Bydgoszcz [Bromberg], Polen

Kirova, Daniela – Konstantin-Preslavski-Universität Schumen, Schumen, Bulgarien

Koeva, Janka – St.-Kyrill-und-Method-Universität, Veliko Tărnovo, Bulgarien

Kosarekova-Ivanova, Sneschana – St.-Kyrill-und-Method-Universität, Veliko Tărnovo, Bulgarien

Kroucheva, Katerina Dr. – Georg-August-Universität Göttingen

Lemańska, Sylwia – Loránd-Eötvös-Universität Budapest, Ungarn

Li Shuangzhi – Universität Nanjing, Nanjing, VR China/FU Berlin

Lönker, Monika – Georg-August-Universität Göttingen

Lyubavina, Lyudmyla – Taurische National Universität W.I. Vernadski, Simferopol, Ukraine

Massock, Georges Claude Dr. – Universität Yaoundé, Yaoundé, Kamerun/ Universität Göttingen

Metodieva, Agnieszka – Konstantin-Preslavski-Universität Schumen, Schumen, Bulgarien

Middeke, Annegret Dr. – Georg-August-Universität Göttingen

Schapovalova, Galina K. Dr. – Staatliche Universität für Geisteswissenschaften, Moskau, Russland

Schubert, Matthias, – Schauspieldirektor, Chefdramaturg, Stadttheater Gießen

Schweiger, Irmy Dr. – Georg-August-Universität Göttingen

Tcholadze, Maja Prof. Dr. – Akaki Zereteli Universität, Kutaissi, Georgien

Thill, Hans – Autor, Übersetzer, Verleger, Heidelberg

Zhou Haixia – Beijing Foreign Studies University, Beijing, VR China/Universität Göttingen

Für die Georg-August-Universität Göttingen sind ihre ehemaligen Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wichtige Partner auf dem Weg hin zu einer der führenden Forschungsuniversitäten in Europa, an der begabte junge Menschen für die großen Herausforderungen der Zukunft gerüstet werden. Mit Förderung durch den Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) bietet die Georgia Augusta ihren ausländischen Ehemaligen in Sommerschulen und Expertenseminaren regelmäßig die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Fortbildung und zum akademischen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen an ihrem ehemaligen Studienort. Der vorliegende Band ist eine Dokumentation der Alumni-Sommerschule „Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien", zu der die Interkulturelle Germanistik der Georg-August-Universität eingeladen hatte. Veränderungen durch Migration und mehrfach kulturell geprägte Gesellschaften sind längst ein europäisches Phänomen geworden, was die wissenschaftliche Analyse und Erforschung aber auch die bildungspolitische Praxis und die Umsetzung gewonnener Erkenntnisse notwendig macht. Die versammelten Beiträge sind Dokumentationen dieser Auseinandersetzungen, wenn sie Interkulturalität in unterschiedlichen Texten und Medien nachspüren oder aber Einblicke in interkulturelle Didaktikkonzepte geben.







ISBN: 978-3-941875-46-3

Universitätsverlag Göttingen